

Язык и культура

№ 49

2020

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
2020

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:

Гераэртс 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).

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

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

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

Демешкина Татьяна Алексеевна, доктор филологических наук, профессор, кафедра русского языка, Томский государственный университет (Россия).

Жильяков 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, Томский государственный университет (Россия).

Которова Елизавета Георгиевна, доктор филологических наук, профессор, кафедра прагматики и теории коммуникации, Зеленогурский университет (Польша), гуманитарный факультет, Институт германской филологии (Россия).

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

Митчелл Пётр Джонович, доктор педагогики, доцент, Томский государственный 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, Томский государственный университет (Россия).

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

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

Обдалова Ольга Андреевна, доктор педагогических наук, доцент, 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).

Попова Татьяна Георгиевна, доктор филологических наук, профессор, кафедра английского языка Федерального государственного казенного военного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Военный университет» Министерства обороны Российской Федерации (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, доцент, 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, факультет иностранных языков, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова (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, Томский государственный университет (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).

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).

Dr. Petr J. Mitchell, EdD, Associate Professor, Tomsk State 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. Tatiana G. Popova, D.Sc. (Philology), Professor, The Federal State Official Military Educational Institute of Higher Professional Education "Military University" of the Ministry of Defense of the Russian Federation (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>Алексеева М.Л.</i> Корпусно-ориентированное сопоставительное исследование феномена безэквивалентности в паре языков русский–немецкий	6
<i>Бакланова Е.В., Колесов И.Ю.</i> Комбинированный вербально-авербальный метод в определении жанровой принадлежности песенно-поэтических текстов	29
<i>Воробьева В.В., Новицкая И.В., Мухтаруллина А.Р., Малькова Я.Ю.</i> Становление традиций изучения языка восточных хантов	42
<i>Иванова Г.С., Жебраткина И.Я.</i> Словоизменительный потенциал имени существительного в языках агглютинативного типа (на материале диалектов мокшанского языка)	66
<i>Павленко В.Г.</i> Способ образования и перевода сложных слов в английском языке (на материале аналитических статей)	83
<i>Помникова А.Ю.</i> Компрессионные семейные нарративы китайских студентов	99
<i>Цзинь Т.</i> Европейская и китайская лингвистические традиции как вариации мировидения	120

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ

<i>Gural S.K., Komarova E.P., Baklneva S.A., Fetisov A.S.</i> The Theoretical Context of Integrated Subject and Language Teaching at the University	138
<i>Kurbakova M.A., Kolesnikova A.A.</i> Using application in teaching technical English	148
<i>Shilnov A.G., Miller J., Mitchell P.J., Smokotin V.M.</i> A Comparative Evaluation of Idioms in Russian-authored English Language Textbooks and Idioms Extracted from Current Authentic Sources	157
<i>Барышников Н.В.</i> Профессиональная межкультурная коммуникация с акцентом	175
<i>Брыксина И.Е., Поляков О.Г.</i> Межкультурное обучение на занятиях по французскому языку как второму иностранному после английского	186
<i>Кисляков П.А., Сорокоумова С.Н., Егорова П.А.</i> Психолингвистическая безопасность личности студента и ее обеспечение в процессе обучения в вузе	199
<i>Краснощекова Г.А.</i> Реализация интегрированного дополнительного профессионального образования	219
<i>Кукарцева Т.А.</i> Обучение средствам выражения модальности в немецком языке на основе коммуникативного подхода в военном вузе (на материале синтаксических конструкций)	231
<i>Максудов У.О.</i> Современные методы и приемы обучения иностранному языку студентов неязыковых вузов	242
<i>Мильтруд Р.П., Максимова И.Р.</i> Эссе как жанр, прием обучения и инструмент педагогического измерения	255
<i>Серова Т.С., Сабитова А.Р.</i> Технология овладения лексико-грамматическими средствами на основе речемыслительной деятельности думания и извлечения информации в информативном чтении	276

CONTENTS

LINGUISTICS

<i>Alekseyeva M.L.</i> Corpus-based Comparative Study of Non-equivalence in Russian and German	6
<i>Baklanova E.V., Kolesov I.Yu.</i> Composite Verbal and Non-verbal Method for Identifying the Genre of Song and Poetic Texts	29
<i>Vorobeva V.V., Novitskaya I.V., Mukhtarullina A.R., Malkova Ya.Yu.</i> History of Research on the Eastern Khanty Language	42
<i>Ivanova G.S., Zhebratkina I.Ya.</i> The Inflectional Potential of a Noun in the Payovsko-Adashevsky Accents of the Moksha Language	66
<i>Pavlenko V.G.</i> The Method of Formation and Translation of Complex Words in English (Based on Analytical Articles)	83
<i>Pomnikova A.Yu.</i> Chinese Students' Compressive Family Narratives	99
<i>Tszin Tao.</i> European and Chinese Linguistic Traditions as Variations of World Vision	120

THEORY AND METHODOLOGY OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES

<i>Gural S.K., Komarova E.P., Bakleneva S.A., Fetisov A.S.</i> The Theoretical Context of Integrated Subject and Language Teaching at the University	138
<i>Kurbakova M.A., Kolesnikova A.A.</i> Using application in teaching technical English	148
<i>Shilnov A.G., Miller J., Mitchell P.J., Smokotin V.M.</i> A Comparative Evaluation of Idioms in Russian-authored English Language Textbooks and Idioms Extracted from Current Authentic Sources	157
<i>Baryshnikov N.V.</i> Professional Intercultural Communication with Accent	175
<i>Bryxina I.Y., Polyakov O.G.</i> Intercultural Learning in the French-as-a-second-foreign-language Classroom after English	186
<i>Kislyakov P.A., Sorokoumova S.N., Egorova P.A.</i> Psycholinguistic Security of the Student's Personality and its Provision in the Process of Studying at the University	199
<i>Krasnoshchekova G.A.</i> Implementation of integrated additional professional education	219
<i>Kukartseva T.A.</i> Teaching means of expressing modality in the German language on the basis of a communicative approach in a military university (on the material of syntactic constructions)	231
<i>Maksudov U.O.</i> Modern Methods and Techniques of Foreign Language Teaching of Students of non-Linguistic University	242
<i>Millrood R.P., Maksimova I.R.</i> Essays as a Genre, Teaching Technique and Pedagogical Measurement Tool	255
<i>Serova T.S., Sabitova A.R.</i> Technology of Mastering Lexical and Grammatical Means on the Basis of Verbal and Cogitative Activity of Thinking and Extracting Information in Informative Reading	276

ЯЗЫКЗНАНИЕ

УДК 81'373

DOI: 10.17223/19996195/49/1

КОРПУСНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ СОПОСТАВИТЕЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ФЕНОМЕНА БЕЗЭКВИВАЛЕНТНОСТИ В ПАРЕ ЯЗЫКОВ РУССКИЙ–НЕМЕЦКИЙ

М.Л. Алексеева

Аннотация. В статье осмысляются дискуссионные вопросы изучения безэквивалентной лексики и высвечивается специфика проявления феномена лексической безэквивалентности в паре языков русский–немецкий. В первой части статьи освещается актуальность изучения проблемы, а также общие и специфичные для данной языковой пары дискуссионные вопросы, связанные с распознаванием безэквивалентных лексических единиц. Анализируется трактовка данного термина, объем и содержания понятия. Вторая часть статьи посвящена типологическим расхождениям, которые приводят к установлению отношений безэквивалентности в данной языковой паре. Предлагается авторская методика сопоставительного изучения лексики двух языков с целью отбора безэквивалентов. Описывается корпус словарей для системного сопоставления русской лексики на фоне немецкого языка. Обосновывается принцип отбора словарей исходного языка, концепция которых основана на системной организации лексики, и наиболее авторитетных двуязычных переводных словарей. В третьей части представлены результаты системного анализа лексики двух языков и корпус русско-немецких безэквивалентов. Для системного анализа русских безэквивалентов на фоне немецкого языка использовалась частеречная классификация с учетом типологической специфики двух языков и природы безэквивалентности. Данная классификация включает помимо четырех базовых частей речи (существительных, прилагательных, глаголов, наречий) также структурные слова русского языка: предлоги, союзы, частицы, междометия, вводные слова, местоимения, числительные. Представлена методика выделения безэквивалентов. По способу фиксации в словаре безэквиваленты разделены на абсолютные (не зафиксированы в двуязычных словарях) и относительные (зафиксированы словарями, но передаются приблизительно: через описание, толкование, ряд близких аналогов, с помощью слов с более узким или более широким значением). В результате анализа корпуса русских и русско-немецких словарей было отобрано свыше 10 тыс. абсолютных безэквивалентов различных типов. Анализ двуязычных словарей показал, что относительные безэквиваленты снабжаются специальными пометами. Каждый тип описывается и иллюстрируется примерами. В заключении автор намечает перспективные направления исследования феномена безэквивалентности.

Ключевые слова: безэквивалентная лексика; русско-немецкие безэквиваленты; методика выделения; проблема классификации; типология безэквивалентов.

Введение

В данной статье осмысляются как общие, так и специфичные для этой языковой пары проблемы анализа безэквивалентных лексических единиц, их выявления и классификации. Прежде чем осветить результаты корпусно-ориентированного сопоставительного исследования безэквивалентных лексических единиц в паре языков русский–немецкий, целесообразно раскрыть несколько дискуссионных вопросов, касающихся данной проблемы.

Во-первых, следует коснуться природы лексической безэквивалентности и четко охарактеризовать этот тип отношений. Освещая проблемы двуязычной переводной лексикографии, В.Д. Девкин отметил, что безэквивалентная лексика по-прежнему упускается из виду в учебной и переводческой практике [1. С. 37]. Единиц, обозначающих специфичные структуры и явления, меньше, чем универсальных. Однако их наличие уже само по себе является достаточным фактом, подтверждающим необходимость и целесообразность их изучения [2. С. 104]. Как отмечают В.Г. Верещагин и Е.М. Костомаров, объем безэквивалентной лексики составляет 6–7% от общего количества активно употребляемых русских слов по сравнению с другими европейскими языками [3. С. 83]. И многие отечественные и зарубежные исследователи ссылаются на эти цифры [4. С. 50; 5. С. 49; 6. С. 19; 7. С. 119; 8. С. 128].

Однако безэквивалентные отношения не существуют как неподвижная монада. Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров рассматривали отношения эквивалентности / безэквивалентности между единицами европейских языков во второй половине XX столетия. Словарный состав любого языка подвижен и открыт: сама лексика и значения слов изменяются со временем, идет активный процесс заимствования, некоторые безэквивалентные наименования новых понятий и явлений фиксируются словарями, другие устаревают и выходят из активного употребления, активизируются различные словообразовательные модели, идут процессы переосмысления. Любой перечень безэквивалентной лексики – синхронный срез лексики, который актуален для конкретного периода развития языка, точнее, двух конкретных языков. Это означает, что результаты такого исследования нельзя использовать не только относительно других языковых пар (например, украинский – китайский, испанский – немецкий), но даже относительно другого направления перевода (например, русский – > английский или английский – > русский), т.е. англо-русские безэквиваленты будут отличаться от русско-английских и по составу, и по количеству, это совершенно разные слова. Сделаем предварительный вывод: в сопоставительных исследованиях безэквивалентной лексики следует учитывать количество языков (всегда речь идет о двух конкретных языках), направление перевода

(какой язык рассматривается в качестве исходного, а какой – в качестве языка перевода) и фактор времени (обязательно указывать время проведения исследования).

Второй круг вопросов касается термина. Что поднимается под термином «безэквивалентный»: отсутствие лексической единицы в другом языке, ее неполный перевод, потеря коннотаций при передаче, ограниченность слова другого языка сферой употребления, стилем, частотностью? Можно ли назвать безэквивалентными единицы, которые удается передать описательно средствами другого языка или с использованием пояснений и сносок? Где искать эквиваленты исходным единицам: в языке или в речи?

Также спорным вопросом остается объем содержания понятия «безэквивалентная лексика». Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров включают единицы с национальной спецификой различного уровня (как уровня слова, так и уровня словосочетания и предложения, например *сельсовет, бить челом, толстый журнал, воскресник, гармошка, народволец* и т.п.). Отметим, что здесь включены не все типы безэквивалентов уровня слова, которые составляют существенную часть этого слоя лексики (в частности, безэквиваленты, вызванные несовпадением членения реальности разными языками, фактором времени, системными и структурными расхождениями в двух языках).

Методология

В основе методологии лежит системный подход к переводу, позволяющий более широко охватить теоретическую картину любого объекта перевода и наиболее полно объяснить механизмы его функционирования (сформулированный Н.К. Гарбовским); лексикографическое описание явлений (разработанный Л.В. Щербой, современное понимание изложено Ю.Д. Апресяном, В.В. Дубичинским), а также антропоцентрический принцип – ориентация на потребности современного пользователя (В.П. Берков, Ю.Н. Караулов, 2002; О.М. Карпова, Е.С. Кубрякова, 1995; И.С. Кудашев, В.В. Морковкин, В.Г. Степанов, А.С. Цой). При изучении феномена лексической безэквивалентности был реализован многоаспектный подход в русле истории, теории и лексикографии перевода, основные положения которых составили методологическую базу исследования и потребовали применения комплекса методов. Применялись методы лингвистического анализа: метод сплошной выборки материала, контрастивный – для установления отсутствия соответствий в словаре исходного языка с помощью двуязычных переводных словарей, статистический метод – для определения количественных изменений.

***Методика сопоставительного изучения лексики двух языков
с целью отбора безэквивалентов***

Выявление отношений межъязыковой эквивалентности / безэквивалентности составляет задачу сопоставительных исследований, основополагающие идеи для которых дают многие новые направления лингвистической семантики [9. С. 32]. Принципы и методы описания языков, представленные в рамках генеративной грамматики на основе синтаксического строя, применяются для изучения единиц другого порядка, в частности, легли в основу разработки теории семантической и концептуальной репрезентации лексических единиц М. Барвиша и Э. Ланга, позволив представить значение отдельного слова с помощью конфигурации элементарных семантических частиц [10. С. 34]. К. Бибок развивает это направление, анализируя межъязыковые соответствия с помощью контрастивного лексико-семантического анализа. Он констатирует, что расхождения семантического и концептуального представления значений более глубоко и точно проясняют структуры значений слов и могут дать основу исследования значений слов и моделей лексикализации в разных языках [Там же]. В рамках теории семантических признаков производится анализ содержания лексических единиц на основе структурных методов морфологии и фонологии: бинарных оппозиций, сопоставительного компонентного анализа. Сочетание методов компонентного анализа и анализа полевой структуры позволяет произвести анализ значения слов в лексико-семантических группах разных языков. Теория прототипов дает возможность рассматривать варианты перевода в двуязычных словарях как члены прототипически организованной структуры, объединенные вокруг прототипического эквивалента с учетом степени их соответствия искомой модели.

Исследования межъязыковых лексических параллелей последних десятилетий демонстрируют широчайший спектр научных интересов в этой области, высвечивая недостаточную теоретическую обоснованность самого сопоставительного метода изучения лексики, а также разработки принципов сопоставительных исследований, методики установления межъязыковых эквивалентов и безэквивалентов, процедуры и приемов отбора и обработки сопоставляемого языкового материала.

Межъязыковые сопоставления проводились на материале отдельных языковых фактов – безэквивалентных слов, определенных типов безэквивалентной лексики – реалий, безэквивалентов определенной части речи (например, англо-русских безэквивалентных имен существительных, англо-русских безэквивалентных имен прилагательных, англо-русских безэквивалентных глаголов, безэквивалентов определенных периодов, безэквивалентная лексика в конкретном произведении какого-либо автора, лексико-семантических группах, синонимиче-

ских рядах, антонимических парах, целых разрядах лексико-фразеологической системы, включающих артефактивные наименования, соматизмы, единицы с компонентами цветообозначения, а также советизмы и постсоветизмы с их переводами на английский язык, денотативных классах). Ограниченность исследовательского материала проявляется в том, что межъязыковой анализ охватывает лишь отдельные слова, группы, ряды, классы либо единицы одной части речи, но не всю лексику двух языков, соответственно, отсутствуют методики системного анализа безэквивалентной лексики. В настоящее время все известные методики межъязыкового анализа лексических единиц отличаются терминологической неупорядоченностью базовых понятий, ограниченностью сферы применения группой языков.

В качестве материала для контрастивного анализа избираются какие-либо лексические группировки: синонимические ряды или лексико-семантические группы, что обеспечивает исчерпывающий набор единиц для компонентного анализа, являющегося основным методом семантического описания при контрастивном анализе [11. С. 48]. Методика контрастивного анализа не подходит для сопоставления лексических систем двух языков.

Недостаточная разработанность собственно теоретических вопросов межъязыкового сопоставления затрудняет решение ряда задач, стоящих перед переводоведением. Таким образом, без основательной теоретической проработки указанных выше узловых проблем развертывание исследования безэквивалентной лексики на современном уровне вряд ли возможно.

Процедура определения безэквивалентности единиц подразумевает, что в другом языке отсутствуют эквиваленты – словарные соответствия – и образуются лакуны. Это позволяет использовать методики установления межъязыковых лагун, разработанные в психолингвистике и лакунологии. Лексические лакуны выявляются путем анализа двуязычных словарей «в случае отсутствия в словаре компактного (однословного) эквивалента для лексической единицы одного из языков» [12. С. 16]. Однако признаки лагун представляются нам нечеткими. Лакуна трактуется как «пробел на семантической карте» одной культуры по сравнению с другой, такой пробел «приобретает статус **лакуны**, если отличие между “своей” и “чужой” культурами оценивается как “неправильное”, “плохое”, “странное”, “чуждое”, “неестественное”» [Там же]. Эти признаки недостаточны для выявления лексической безэквивалентности различной природы.

Важное замечание делает Н.А. Иванова, предлагая в качестве критерия выявления безэквивалентности уровень репрезентации лексических единиц: аналогичный (такой же, как у единицы исходного, т.е. слово одного языка передается единицей уровня слова в другом язы-

ке) – неаналогичный (описательный перевод) и объем передаваемых релевантных значений исходного знака (в полном или неполном объеме). Это позволит выявить абсолютные безэквиваленты – лексические единицы, не зафиксированные словарями языка перевода, и относительные – единицы, представленные в словарях в форме краткого или развернутого описания, ряда близких соответствий, транскрипции или транслитерации, словом с более широким или более узким значением. Отметим, термины «*абсолютная безэквивалентность*» и «*условная безэквивалентность*» впервые были введены в работе Л.А. Исмагиловой [13. С. 23].

В нашем исследовании отбирались единицы исходного языка, не представленные в двуязычных словарях (абсолютные безэквиваленты) либо не имеющие однословного соответствия этого же уровня (относительные безэквиваленты). Относительные безэквиваленты могут передаваться с помощью различных приемов перевода: описания, уподобляющего перевода (словом с более узким или более широким значением, словом с приблизительным значением, рядом приблизительных синонимов).

Корпус словарей для системного сопоставления русской лексики на фоне немецкого языка

Поскольку в задачи нашего исследования входит системное сопоставление русской лексики на фоне немецкого языка, для анализа необходимы словари исходного языка, концепция которых основана на системной организации лексики. Применительно к лексикографическим источникам русского языка мы опирались на новейшие фундаментальные лексикографические разработки: Большой толковый словарь русских существительных под ред. Л.Г. Бабенко, Большой толковый словарь русских глаголов под ред. Л.Г. Бабенко, Словарь-тезаурус русских прилагательных под ред. Л.Г. Бабенко, Толковый словарь служебных частей речи русского языка под ред. Т.Ф. Ефремовой, Объяснительный словарь структурных слов русского языка под ред. В.В. Морковкина.

С целью выделения русских безэквивалентов на фоне немецкого языка использовались наиболее авторитетные русско-немецкие словари: PONS Standardwörterbuch Russisch (P), Wörterbuch Russisch-Deutsch von E. Daum und W. Schenk (D/S), Русско-немецкий словарь под ред. И.Я. Павловского (П), Большой русско-немецкий словарь под ред. К. Лейна (Л), Большой русско-немецкий словарь под ред. М.Я. Цвиллинга (Ц), а также толковые словари немецкого языка серии Duden: Deutsches Universalwörterbuch и Wahrig: Deutsches Wörterbuch. Только в одном из словарей безэквивалентной лексики маркируются специальными пометами. М.Я. Цвиллинг использует двоеточие. Он поясняет в

предисловии: «Если русское слово не может быть отдельно переведено на немецкий язык или составитель считает достаточным дать только некоторые случаи употребления данного слова, то после русского слова ставится двоеточие, после которого приводится нужное выражение» и приводит пример [14. С. IX]. Например: парн||ной: ~ое мясо *frisches Fleisch*; ~ое молоко *kuhwarme [frischgemolkene] Milch* [Там же. С. 362].

По утверждению А.Н. Сильникова, двуязычный переводной словарь достаточного объема (70–100 тыс. слов) отражает основные потенциальные соотношения лексических систем двух языков и может играть роль практического эталона при экспериментальном сравнении и анализе отклонений лексических единиц, переведенных в различных контекстах [15. С. 77]. Для исследования отбирались наиболее полные из выпущенных в России и Германии русско-немецких словарей.

Исследование отношений безэквивалентности в паре языков русский–немецкий

Специфика отношений и тип языка

Отметим, что типологические расхождения подробно описаны в сопоставительных типологиях русского и немецкого языков. Укажем те из них, которые могут привести к установлению отношений безэквивалентности.

В данной языковой паре категория имени существительного является самой распространенной частью речи. Типологические признаки сходства в системе русского и немецкого существительного преобладают, различия связаны с составом категорий, их внутренним членением, средствами выражения и функционирования [16. С. 80]. Так, например, бóльшая выраженность аналитичности немецкого языка и флективности русского обуславливает расхождения в функционировании способов словообразования. Это проявляется в различной интенсивности действия общих для данных языков способов словообразования (словосложения, образования сложнопроизводных слов, образования сложносокращенных и усеченных слов, безаффиксного и аффиксального словопроизводства), неодинаковом количестве семантических моделей, конструируемых ими, различном отношении к синтаксическим возможностям выражения смыслов [17. С. 164]. Специфичность исследуемых языков материализуется при выделении безэквивалентов, которые представлены следующими формально-структурными типами слов: сложными, сложнопроизводными, безаффиксными производными и аффиксальными производными словами [Там же]. В типологических исследованиях отмечается, что в немецком языке значительно продуктивнее словосложение, в русском – суффиксация. Данная типо-

логическая особенность накладывает отпечаток на способы вхождения иностранных слов. Отмечают, что немецкий язык неохотно принимает чужие реалии, отдавая предпочтение калькированию путем словосложения при передаче даже таких иностранных терминов, как «телевидение» – «*Fernseher*», «телефон» – «*Fernsprecher*» [18. С. 115]. Анализируя немецко-русские безэквиваленты, Е.Л. Жених подчеркнул, что по своей продуктивности словослагательная система немецкого языка в несколько раз превосходит подобную русского, и потому в первом обнаруживается значительное число единиц, которым во втором отсутствуют готовые эквиваленты.

Имя прилагательное в русском и немецком языках относят к именным частям речи. Значительные типологические различия лежат в области формоизменения. Краткая форма прилагательного совпадает с однокорневым наречием. Русское прилагательное и соответствующее качественное наречие передаются одним и тем же словом, поэтому составители словарей опускают наречия. В двуязычных словарях наречия фиксируются только в том случае, если их перевод имеет особенности по сравнению с переводом соответствующих прилагательных [19. С. 8]. Также не совпадает членение структурно-семантических классов внутри категории. В русском значительно шире по объему класс относительных прилагательных, что проявляется в большем количестве суффиксальных прилагательных, образованных от существительных: *поле* – *полевой*, *комната* – *комнатный*, которые в немецком будут передаваться не отдельными словами, а первым компонентом сложных существительных, например, *ледовый* – *Eis-*, не будучи собственно безэквивалентными. В немецком языке отсутствует подкласс притяжательных прилагательных, образованных от названий лиц и животных, соответствующие значения передаются генетивными сочетаниями или сложными словами, например, *папин галстук* – *Papas Halstuch*, *дедов характер* – *Großväter Charakter* или *волчий annetum* – *Bärenhunger*, поэтому такие прилагательные не являются безэквивалентными. У русских прилагательных шире словообразовательный потенциал, что позволяет образовывать уменьшительные и увеличительные формы, многие производные (относительные) прилагательные, которые в немецком языке отсутствуют или могут передаваться первыми компонентами сложных слов.

В рамках категории глагола есть значительные структурно-семантические и функциональные расхождения. Основные различия глагола в русском и немецком языках касаются **видовременной** системы, которая отражает разные возможности восприятия категории времени. Так, глагольная приставка в русском языке всегда привносит идею темпоральной структуры, представляя действие как законченное, совершенное: *делать* – *сделать*. Отсутствующая в немецком языке категория вида частично компенсируется словообразовательными средствами.

Объектный признак, имплицированный в семантической структуре русских субъектных глаголов (т.е. непереходных, обозначающих ненаправленное действие субъекта, занятость или изменение состояния, например *дерзить, хмелеть, белеть, желтеть*), часто эксплицируется отдельно стоящим словом, например *шуметь – Lärm machen / делать шум* [20. С. 42], поскольку в немецком языке отсутствует единица, возникают отношения безэквивалентности. Исследователи отмечают высокий процент безэквивалентных русско-немецких глаголов среди лексем, отражающих психическую (например, робеть, суроветь, трусить, хмуриться) и физическую деятельность (например, хлопотать, промышленять) человека, которые снабжены приблизительным переводом в двуязычных переводных словарях: заменены большим количеством синонимических соответствий [13. С. 61].

Безэквиваленты также выявлены среди глаголов других лексико-семантических групп: воздействия, например *гноить, томить*; глаголов с семой «цвет», например *серебриться*; глаголов, обозначающих прием пищи, например рус. *закусывать, столоваться*; глаголов, обозначающих явления природы, например *никнуть, рябить, густеть*; глаголов, обозначающих изменения в облике человека, например, *обрюзгнуть, остепениться*, а также глаголов, образованных от существительных, вызывающих определенные ассоциации, основывающихся на реальных свойствах денотатов, находящихся в основе этих глаголов, например, *ежить, горбатиться, ручиться* [Там же].

Русской системе **формообразования** присущ более гибкий характер, что проявляется в разбиении на классы и обилии продуктивных и непродуктивных классов, многообразии формообразующих суффиксов инфинитива. В немецком языке система формообразования глагола отличается большим единообразием. Кроме того, вследствие большей аналитичности немецкого языка здесь преобладают вспомогательные глаголы, с помощью которых образуются аналитические временные и залоговые формы, которые могут отсутствовать в русском. Русский страдательный залог семантически и функционально беднее немецкого пассива. Функциональные различия отражаются в стилистике: в немецком языке пассив используется в деловой речи, разговорной речи, художественных текстах, а в русском – в основном в деловой речи. Отсутствующие в немецком языке глаголы с пассивным значением передаются в русско-немецких словарях с помощью сочетаний прилагательного и инфинитива глагола *werden*, например *дешеветь – billig werden / становиться дешевым, дорожать – teuer werden / становиться дорогим, пьянеть – betrunken werden / становиться пьяным*.

Структурно-семантические классы глаголов совпадают, расхождения свойственны объему классов и их употребительности. Большая аналитичность немецкого обуславливает количественное преобла-

дание вспомогательных и модальных глаголов, что компенсируется использованием связочных глаголов в первом случае и синонимичными формами категории состояния во втором, не приводя к безэквивалентности.

Системные исследования в области фазисных и функциональных глаголов отсутствуют [21. С. 386]. Некоторым глаголам присуща специфическая семантика, например глагол *стать* сочетает признаки начинательности и качественного изменения в поведении объекта, в немецком языке аналог отсутствует, что затрудняет перевод.

Возвратность в немецком языке передается аналитически – местоимением *sich*, а в русском – синтетически – с помощью частицы *-ся*, которая является многозначной, выражая не только возвратное действие, но и взаимное (*они целуются*) и имманентное свойство предмета (*собака кусается*), поэтому в немецком языке часто передается не отдельным словом, а словосочетанием (*дурачиться – einen Narren spielen*), и возникают отношения безэквивалентности.

В русском языке шире представлено повелительное наклонение. Побудительная форма образуется с помощью частицы *-ка*: *поеду-ка, езжай-ка, поедем-ка, давайте-ка поедем*. Эквиваленты таким формам в немецком языке отсутствуют.

В немецком языке семиотика косвенности маркируется вводящим союзом и конъюнктивом, в русском языке релятивация выражается безэквивалентными частицами *якобы, мол, де*, транслируя оттенок отчужденности говорящего от содержания высказывания другого лица, причем степень отчуждения гораздо более сильная, чем в немецком.

Типологическое сопоставление лексики в данной языковой паре показывает, где могут возникнуть отношения безэквивалентности:

– при рассмотрении межъязыковой гипо- и гиперонимии: в системе имен кровного родства, например рус. *шурин, свояк, деверь, сват, сватья*; в членении времени, например нем. *Vormittag, Spätnachmittag*;

– при рассмотрении синонимии / антонимии: отсутствуют эквиваленты прилагательных, которые являются формой компаратива, например *старший – □, младший – □*; в немецком языке *älter / старший* – форма компаратива от слова *alt / старый*, а не отдельная лексема, поэтому не фиксируется словарями; способ фиксации прилагательных в переводных словарях: некоторые прилагательные русского языка передаются с помощью сложных слов, например, рус. *смуглый* – нем. *braun-* / *коричнево-*, *sonnen-* / *солнечно-*; различия в лексическом составе: отсутствие лексемы, выражающей логически противоположные понятия, например *hungrig / голодный – durstig / испытывающий жажду*. Немецкое слово *durstig* является случайным безэквивалентом в русском языке, оно может быть передано только описательным выражением,

причем могут быть и стилистические случайные безэквиваленты: мужчина / Mann – женщина / Frau, в русском возможна и просторечная антонимическая пара: мужик / □ – баба / Weib; различия в установлении антономических отношений: отсутствие у лексемы одного из языков значения (лексико-семантического варианта), обеспечивающего вхождение в антонимическую пару, например: *белый* / *weiß* – *черный (платье)* / *schwarz (Kleid)*, *загорелый (цвет кожи)* / *gebräunt (Hautfarbe)*, □□(*область*) / *erforscht, bekannt (Gebiet)*; специфичной чертой русских синонимических рядов являются уменьшительно-ласкательные цепочки: заяц – зайка – зайчик – зайчонок;

– при рассмотрении сферы употребления, поскольку система функционирования немецкого языка богаче и разнообразнее русского, она включает национальный литературный язык, литературные варианты (австрийский и швейцарский), региональные (территориально окрашенные) обиходно-разговорные языки (баварский, гессенский, баденский и др.), полудиалекты, собственно территориальные диалекты; система русского языка включает национальный литературный язык, диалекты и говоры, что создает трудности при переводе вследствие отсутствия эквивалентов.

Результаты анализа: словарные русско-немецкие безэквиваленты начала XXI в.

Системное сопоставление русской лексики на фоне немецкого языка позволяет представить некоторые предварительные результаты, высвечивающие особенности проявления феномена безэквивалентности в данной паре языков с помощью корпуса новейших фундаментальных словарей русского языка и наиболее авторитетных русско-немецких словарей. Безэквивалентная лексика систематизирована и классифицирована с учетом частеречной принадлежности и типологической специфики двух языков.

Из общего количества русско-немецких безэквивалентов (10 589) выявлено 752 существительных, 4 802 прилагательных, 524 глагола, 4 328 наречий, 183 структурных слова.

В результате анализа отобрано 752 безэквивалентных **имен существительных** в русском языке по отношению к немецкому. Из них 397 единиц не имеют словарных соответствий (абсолютные безэквиваленты) и 355 единиц имеют приблизительные соответствия (относительные безэквиваленты).

Приведем фрагмент списка абсолютных безэквивалентов-существительных:

БЕЛЯШИ, -ей, *мн.* (*ед.* беляш, -а, *м.*).

Кушанье, представляющее собой круглые (обычно открытые) жареные пирожки с начинкой из измельченного или молотого в мясо-

рубке мяса. *Степан не заметил, как проглотил два беляша, тарелку борща, кусок отварного мяса.*

НАВАРИСТОСТЬ, -и, ж.

Качество пищевого продукта, кушанья или напитка (бульона, супа, борща, ухи, чая и т.п.), насыщенность навара (настоя из животных или растительных продуктов), выделяемые в процессе варки, заваривания какими-л. веществами. *Как всегда, борщ Татьяны Михайловны отличался наваристостью.*

НАДПИЛ, -а, м.

Часть предмета (сделанного из дерева, металла, камня и т.п.), представляющая собой небольшое углубление, выемку, проделанную пилой. *Самое сложное и трудное для Николая было попасть ножовкой в старый потемневший надпил и разрезать брус точно в том месте, которое еще в прошлом году наметил покойный дед.*

РЫЖИНА, -ы, ж.

Красно-желтый цвет, цвет меди или оттенок такого цвета, места-ми проступающий на основном фоне. *Старая черная кожаная куртка, вытертая и с рыжиной.*

К **относительным** безэквивалентам мы относим существительные исходного языка, не имеющие естественного соответствия в языке перевода и зафиксированные в двуязычных словарях с помощью различных приемов перевода, например:

МОРС, -а, м.

Напиток в виде сладкой жидкости, обычно красного цвета, получаемый в результате разбавления водой сока ягод или плодов и добавления сахара, употребляемый для утоления жажды и / или получения вкусового удовольствия, повышения жизненной активности и в лечебных целях. *Горячий шашлык хорошо запивать холодным малиновым морсом.*

Л Most *m* (1), Früchtsaft *m*.

П ausgepresster Saft (einer Frucht); клюквенный м. der Moosbeersaft; целебный м. die Latwerge.

Р Fruchtsaftgetränk *n*.

Ц Fruchtsaftgetränk *n*.

D/S Fruchtsaft.

ПРИСКАЗКА, -и, *мн.* род. -зок, дат. -зкам, *ж.*

Вступительная или заключительная часть произведения (сказки). *Воробыха вытерла чистый рот и начала с присказки про деда да бабу, про поповых дочек, про козла – золотые рога...*

Л (kurze) Einleitung *f* (10), humorisches Vorwort (zu einem Märchen).

П der Zusatz zu einem Märchen, die Ausschmückung einer Erzählung.

P scherzhafter Märchenanfang oder –ende.

Ц scherzhafte Einführung [Schlußformel]; scherzhafte Redensart.

D/S *lit* humoristische Einleitung bzw. Schluß *eines Märchens*.

СОВМЕСТИТЕЛЬ, -я, м.

Человек, выполняющий служебные обязанности в двух или более предприятиях, учреждениях, совмещающий основную работу с какой-л. другой. *На двух работах было тяжело, но в редакции неплохо платили, и Александр остался там совместителем.*

Л Angestellte *m* (14), der zwei [mehrere] Tätigkeiten [Funktionen] zugleich ausübt; Ausgestellte, der zwei [mehrere] Ämter zugleich bekleidet.

П der, die etw. Vereinbarende.

P –

Ц Beschäftigte *sub m* mit zwei Arbeitsverträgen.

D/S –

ТУГОДУМ, -а, м. разг.

Человек, плохо соображающий, непонятливый. *На первый взгляд тугодум, доцент Фомин пишет удивительно интересные и глубокие научные статьи.*

Л Mensch mit längerer Leitung; он ~ er hat eine längere Leitung.

П ein engherziger, filziger Kerl, der Knicker, Knauser; ein störrischer, unzugänglicher, schwer zu behandelnder Mensch.

P langsam von Begriff.

Ц он тугодум – er ist langsam von Begriff.

D/S –

В результате анализа отобрано 524 безэквивалентных глагола в русском языке по отношению к немецкому. Из них 82 лексико-семантических варианта не имеют словарных соответствий (абсолютные безэквиваленты) и 442 единицы имеют приблизительные соответствия (относительные безэквиваленты). Представим русско-немецкие безэквиваленты-глаголы.

1. Абсолютные русско-немецкие безэквиваленты:

НАШАРИВАТЬ, несов. (сов. *нашарить*), что. Разг.

несов. (сов. *нашарить*), что. Разг. Касаться (коснуться) чего-л. в результате разнонаправленного движения, перемещения чего-л. (руки, ноги и т.п.) в ограниченном пространстве, непрерывно скользя по поверхности с какой-л. целью (поиска чего-л., нахождения местоположения чего-л.); разыскивать что-л. вслепую. *В темноте Василий долго нашаривал свою сумку, которую днем оставил на крыльце. Мужик нашарил на земле камень покрупней, поднял его и размахнулся.*

ЗАКАТЫВАТЬ, несов. (сов. *закатать*), что.

Закрывать (закрыть) банку, закупоривая ее термически с помощью специальных устройств. *Мама быстро закатывала банки с ком-*

потом. За две недели они насолили, намариновали, засушили грибов и накатали банки на зиму.

ПООСТЫТЬ, сов.

Прийти постепенно в состояние эмоционального покоя после каких-л. тяжелых переживаний, неприятных горестных событий и т.п. *Он заметно поостыл после их разговора.*

ПУНЦОВЕТЬ несов.

Становиться пунцовым, багровым, ярко-красным (часто о щеках, лице). *Лицо больной пунцовело от высокой температуры.*

2. Относительные русско-немецкие безэквиваленты:

НЕДОСЫПАТЬ, несов. (сов. *недосыпать*).

Находиться в состоянии сна меньшее время, чем необходимо для полного восстановления сил. *Утром дед был сердитым и раздраженным: то ли недоспал, то ли еще сердился на внуков за их прогулки.*

Л zu wenig schlafen, sich nicht ausschlafen.

Ц см. недоспать sich nicht ausschlafen.

Р zu wenig schlafen, nicht ausschlafen.

П nicht gehörig ausschlafen, während der (zum Schlafen) bestimmten Zeit nicht schlafen können.

D/S см. недоспать nicht ausschlafen.

РАСКУЛАЧИВАТЬ, несов. (сов. *раскулачить*), кого.

Отнимать (отнять) у крестьянина, считавшегося кулаком, богатым собственником и пользовавшегося наемным трудом, средства производства, права пользования землей и политические права в процессе ликвидации кулачества как класса в годы коллективизации сельского хозяйства. *В тридцатые годы зажиточных крестьян раскулачивали, отбирая нажитое тяжелым трудом, обрекая семью на нищету. Семью деда раскулачили, отобрав все имущество вплоть до коровы и сослали на поселение.*

Л entkulakisieren, das Großbauerntum liquidieren; einen Kulaken enteignen.

Ц *ист.* entkulakisieren; (einen Großbauern) enteignen.

Р –

П –

D/S см. раскулачить das Großbauerntum liquidieren; einen Kulaken enteignen.

ХЛОПОТАТЬ, несов., о чем.

1.0. Стремиться к достижению чего-л., добиваться (добиться) чего-л., обращаясь к официальным лицам, учреждениям с какой-л. просьбой, ходатайством и т.п. *Адвокат писал прошения в суд, хлопотал о пересмотре дела.*

2.0. несов., о ком-чем, для кого и без доп. Стремиться к достижению чего-л., проявляя заботу, беспокойство, прилагая усилия, старания,

суется, добиваться какой-л. цели. *Я для него убиваюсь, хлопочу, а он хоть бы спасибо сказал.*

Л 1. (*быть в хлопотах*) herumwirtschaften, geschäftig sein; 2. (*за кого-л.*) Fürsprache [ein gutes Wort] einlegen; 3. (*о чем-л.*) sich bemühen.

Ц 1. (*быть в хлопотах*) geschäftig sein, sich (*D*) zu schaffen machen; wirtschaften (*по хозяйству*); 2. (*ходатайствовать*) sich bemühen.

Р 1. herumwirtschaften, beschäftigt; 2. (*за кого-л.*) sich bemühen.

П 1. *о чем* Mühe geben, sich bemühen, besorgt sein um etw.; 2. bitten um etw.; geschäftig sei wobei; sich placken, sich abplacken.

D/S 1. geschäftig sein, sich zu schaffen machen; 2. sich bemühen (*um*); 3. ein gutes Wort einlegen, sich einsetzen (*für*).

ХМЕЛЕТЬ, несов. (сов. *охмелеть* и *захмелеть*), *от чего и без доп.*

Становиться (стать) пьяным, приходиться (прийти) в состояние алкогольного опьянения, изменяясь внешне и внутренне под действием выпитого спиртного. «*Что-то вы сегодня совсем не хмелеете!*» – крикнул тамада и провозгласил новый тост за именинницу. *Народ за столом уже захмелел, разделился на группочки; разговоры смешались.*

Л betrunken werden, einen Rausch bekommen.

Ц –

Р betrunken werden

П berauscht, trunken, betrunken werden, einen Rausch bekommen.

D/S *umg* betrunken werden, einen Rausch bekommen.

Как показало исследование, группа безэквивалентных имен прилагательных достаточно многочисленна. Отобрано 4 802 безэквивалентных **имени прилагательных** в русском языке по отношению к немецкому. Из них 4 465 лексем не имеют словарных соответствий (абсолютные безэквиваленты) и 337 единиц имеют приблизительные соответствия (относительные безэквиваленты).

Представим фрагмент списка имен прилагательных первой группы:

1. Абсолютные русско-немецкие безэквиваленты:

КВАСОВАРНЫЙ

Связанный с приготовлением кваса.

КЕФИРНЫЙ

Соотносящийся по знач. с сущ.: кефир, связанный с ним.

КИСЕЛЕОБРАЗНЫЙ

Видом напоминающий кисель.

МАЛАХОЛЬНЫЙ, *разг.-сниж.*

1) Имеющий странности, причуды в поведении, обычно выражающиеся в медлительности, заторможенности, слабом проявлении эмоциональных переживаний (о человеке). 2) Свойственный человеку, имеющему странности, причуды в поведении.

ПОДПУХЛЫЙ, *разг.*

В некоторой, в определенной степени припухший.

Отметим, что русские прилагательные часто переводятся на немецкий язык первым компонентом сложного слова, например: **березов|ый** Birken-; ~ ая роща Birkenhain *m* (1). В этом случае русское прилагательное не является безэквивалентным.

К относительным безэквивалентам относятся единицы, которые не имеют естественного эквивалента в языке перевода и зафиксированы в немецко-русских словарях с помощью различных приемов перевода:

ВЕРШКОВЫЙ

Имеющий длину, ширину или толщину в один вершок.

П ein Werschock lang.

ЗЯБКИЙ *разг.*

Чувствительный к холоду.

Л –

Ц verfroren.

П frostig, leicht frierend.

Р empfindlich gegen Kälte.

D/S empfindlich gegen Kälte.

КУЛЬТМАССОВЫЙ

Обеспечивающий культурные потребности масс; культурно-массовый.

D/S ~ массовая работа kulturelle Massenarbeit; ~поход, -а *m* Gemeinschaftsbesuch von Theatern u. ä.; ~работа, -ы *f* (культурная работа) Kulturarbeit; ~товары, -ов *Pl* Kulturwaren und Schreibwaren.

МАЛОСОЛЬНЫЙ

Слабо просоленный.

П wenig gesalzen.

Ц schwach gesalzen (*мало посоленный*); frisch gesalzen (*недавно посоленный*).

D/S wenig gesalzen.

НЕВКУСНЫЙ

Не имеющий приятного вкуса.

Л суп die Suppe schmeckt nicht

П unschmackhaft, geschmacklos.

Ц nicht gut schmeckend, mit unangenehmem Geschmack; schal (*пресный – о напитках*).

D/S Kzf -сен, -сна! schlecht schmeckend; э'то –o das schmeckt nicht [schlecht].

НЕДОПИТЫЙ

Выпитый не до конца.

Л halb (nicht ganz) ausgetrunken.

Немецкие прилагательные способны к адвербиальному употреблению, поэтому в случаях, когда значение прилагательных полностью совпадает со значением качественных наречий (gut – хорошо и хоро-

ший), последние не фиксируются. Из Толкового словаря служебных частей речи русского языка было отобрано 4 329 русских **наречий**, безэквивалентных по отношению к немецкому языку, причем все относятся к первой группы:

БАГРОВО, *качеств.-обстоят.*

Выделяясь багровым – густо-красным, пурпурным с фиолетовым оттенком – цветом.

БАГРЯНО, *качеств.-обстоят.*

Выделяясь багряным – ярко-красным – цветом.

БАРСКИ, *качеств.-обстоят*

1) Так, как характерно для барина или членов его семьи. // *перен.* Величаво, горделиво. *перен.* Высокомерно. 2) *перен. разг.* Роскошно, богато. // Щедро.

МАЛЕНЕЧКО, *качеств.-количеств. разг.-сниж.*

Ласк. к: маленько.

МАЛЕХОНЬКО, *качеств.-количеств. нар.-поэт.*

1) Ласк. к: мало. 2) Усилит. к: мало.

МАЛЕШЕНЬКО, *качеств.-количеств. нар.-поэт.*

1) Ласк. к: мало. 2) Усилит. к: мало.

Составители русско-немецких словарей отмечают, что русские прилагательные и соответствующие качественные наречия передаются по-немецки **большей частью** одним и тем же словом, поэтому русские наречия вносятся в словарь, только если их перевод имеет какие-то особенности по сравнению с переводом соответствующих прилагательных. Этим объясняется высокая частотность безэквивалентов в данном разряде лексики.

Безэквивалентные **структурные слова** выявлялись по *Объяснительному словарю русского языка: Структурные слова* под ред. В. В. Морковкина. К структурным составители относят слова, формирующие реляционную, синтаксическую и модальную структуру текста и характеризующиеся отсутствием или ослабленной (вырожденной) знаменательностью [22. С. 6]. Ядро данной категории составляют служебные слова, также включены предлоги, союзы, частицы, междометия, вводные слова, местоимения, числительные, связочные глаголы и некоторые образования, находящиеся вне частей речи (так называемая цетера типа *и так далее*).

Из 1 200 лексических единиц отобрано 183 безэквивалентных структурных слова в русском языке по отношению к немецкому. Их них 147 лексем не имеют словарных соответствий (абсолютные безэквиваленты) и 36 единиц имеют приблизительные соответствия (относительные безэквиваленты).

1. Абсолютные русско-немецкие безэквиваленты:

А ВЕДЬ (*см. тжж. «ведь¹»*), *сз., разг.*

1.0. *противит.-уступит.* Употр. для присоединения слова или второй части сложносочиненного предложения и указывает на то, что ее содержание находится в разительном противоречии с содержанием предшествующей части. *С и н. *хотя¹, хоть¹*, а между тем. *Он прекрасно выглядит, а ведь ему семьдесят лет.*

2.0. *присоед.* Употр. для соединения частей сложносочиненного предложения и указывает на то, что содержание второй части, следующей за союзом, представляет собой комментарий, оценку содержания первой части. *Она идет в этот поход без всякой подготовки, а ведь это опасно. // От сз. а (См.) и част. ведь (См.).*

А ВОТ И, част., разг.

Употр. при появлении лица, предмета, явления, к-рого ждали. *А вот и этот знаменитый памятник. А вот и вы, мы вас заждались.*

АЙ ДА, част., разг., ирон.

Употр. для выражения неодобрения. *С и н. *вот так. Ай да мастер – такое простое дело, и то напутал.*

А И ТО, сз. противит., разг.

Употр. для присоединения члена предложения или реже второй части сложносочиненного предложения, которые называют то, что имеет место, происходит вопреки сообщаемому в предыдущей части. *Я был в отпуске, а и то знаю об этом.*

АЙ ДА НУ, мжд., разг.

Восклицание, реплика, к-рая употр. для выражения удивления, восхищения или неодобрения. *Ай да ну, какой он себе дом отгрохал!*

2. Относительные русско-немецкие безэквиваленты:

АЙ ДА, част., разг.

1.0. Употр. для выражения восхищения, одобрения. *С и н. *ну и, вот так. Ай да Петя – какой красивый дом нарисовал! Ай да музыканты!*

1.1. *ирон.* Употр. для выражения неодобрения. *С и н. *вот так. Ай да мастер – такое простое дело, и то напутал.*

Л sieh da!

П –

Р –

Ц ай! ай да! (*выражение восхищения*) *sieh mal da!*; ай да молодец! *ist das aber ein Prachtkerl!*

D/S Interj. ай да молодец! *Was für ein Prachtkerl!*

БЛАГО², сз, разг.

1.0. *прич.-присоед.* Употр. для присоединения придаточной части сложноподчиненного предложения, указывающей на обстоятельство, к-рое способствует, благоприятствует тому, о чем говорится в главной части (придаточная часть следует за главной). *А бабушка где? – Пошла погулять, благо погода хорошая.*

Л союз разг. um so mehr als; weil ja, da doch; поработаю с утра, ~ я рано встал ich werde am Morgen arbeiten, da ich (doch) früh aufgestanden bin.

П –

Р Konjug. um so mehr als; weil ja; wenn schon; ~ я здесь оказался wenn ich schon einmal hier bin.

Ц –

D/S² Konjug. umg um so mehr als; weil ja; da doch; я помогу, ~ я здесь da ich einmal da bin, werde ich helfen.

БЫЛА НЕ БЫЛА, мжд., разг.

Употр. для выражения внезапно пришедшей к кому-л. решимости что-л. сделать в надежде на случайную удачу. *С и н. где наше не пропададо *употр. реже*. Эх, была не была, попробую позвонить директору, может быть, он разрешит.

Л –

П –

Р –

Ц –

D/S man muss es riskieren.

Анализ двуязычных словарей показал, что относительные безэквиваленты снабжаются специальными пометами. Двоеточие означает, что для входной единицы нет обобщающего перевода, например: **моч|ь суц. разг.**: изо всей -и, что есть -и aus Léibeskräften; кричатъ во всю -ь aus vóllem Háse schrèien*; -и нет ich hábe kéine Kraft (kéine Gedúld) mehr. Переводы, близкие по значению, разделяются запятыми, а более далекие и передающие разные смысловые оттенки отделяются друг от друга точкой с запятой. Оттенки переводов поясняются в скобках курсивом, например: **прискакивать (прибежать)** angelaufen kommen; (на лошади) angeritten kommen.

Отметим, что **относительные** безэквиваленты являются безэквивалентными на уровне словаря, но могут иметь специальные наименования в речи. Вследствие ограниченного объема изданий бумажные двуязычные переводные словари не могут включить весь состав общесловарной лексики: «Объективных критериев отбора слов для словника большого двуязычного словаря пока не существует» [23. С. 25]. При включении слов в двуязычные переводные словари лексикографы руководствуются принципами частотности, актуальности, функциональной ролью лексемы в языковом коллективе носителей языка, ролью переводного эквивалента в коллективе, говорящем на другом языке. Однако, как отмечают ведущие лексикографы, «на нынешнем этапе развития двуязычной лексикографии отбор лемм для словника приходится осуществлять в значительной степени субъективно» [Там же]. Поэтому следует признать, что список безэквивалентных единиц относителей: единицы, отсутствующие в двуязычных словарях начала

XXI столетия, могут получить словарную фиксацию в новых изданиях, особенно это касается электронных словарей с неограниченными возможностями словника. Наряду с этим какие-то из зафиксированных в настоящее время единиц лексикографии могут посчитать устаревшими или низкочастотными и не включить в новые двуязычные словари основного типа, т.е. они станут безэквивалентными.

Заключение

Итак, безэквивалентными мы называем слова исходного языка, не имеющие соответствий в двуязычных словарях, а также представленные в словарях в виде описания, близкого соответствия, слов с более узким или более широким значением (либо других приемов перевода). По способу фиксации в словаре мы разделили их на абсолютные (не зафиксированы в двуязычных словарях) и относительные (зафиксированы словарями, но передаются приблизительно: через описание, толкование, ряд близких аналогов, с помощью слов с более узким или более широким значением). Такие единицы охватывают все разряды лексики, являются благодатным материалом для исследования, но представляют серьезную проблему на этапе их выявления из общего массива лексики.

Для системного анализа русских безэквивалентов на фоне немецкого языка использовалась частеречная классификация с учетом типологической специфики двух языков и природы безэквивалентности [24. С. 201]. Данная классификация включает помимо четырех базовых частей речи (существительных, прилагательных, глаголов, наречий) также структурные слова русского языка: предлоги, союзы, частицы, междометия, вводные слова, местоимения, числительные. С этой целью нами была разработана методика выделения безэквивалентов.

Данное исследование высвечивает несколько аспектов проблемы безэквивалентности, подлежащих дальнейшему изучению: необходимость составления специальных справочников и полных двуязычных словарей, включающих единицы, не охваченные современными изданиями основного типа, а также целесообразность дальнейшей разработки принципов лексикографирования безэквивалентной лексики в переводных словарях разного типа.

Литература

1. *Девкин В.Д.* Немецкая лексикография. М. : Высш. шк., 2005. 672 с.
2. *Хайруллин В.И.* О соотношении культуры и перевода // Социокультурные проблемы перевода : сб. науч. тр. Воронеж : Воронеж. гос. ун-т, 2008. Вып. 8. С. 102–110.
3. *Верецагин Е.М., Костомаров В.Г.* Язык и культура. М. : Высш. шк., 1976.
4. *Мечковская Н.Б.* Социальная лингвистика. М. : Аспект-Пресс, 2000. 362 с.
5. *Тер-Минасова С.Г.* Язык и межкультурная коммуникация. М. : Слово, 2000. 624 с.

6. *Пугачев И.А.* Этнокультурный контекст изучения русской лексики во франкоговорящей аудитории // Вестник РУДН. 2011. № 2. С. 17–25.
7. *Abendroth-Timmer D.* Der Blick auf das andere Land: ein Vergleich der Perspektiven in Deutsch-, Französisch- und Russischlehrwerken. Tübingen : Narr, 1998. 437 s.
8. *Brunzel P.* Kulturbezogenes Lernen und Interkulturalität: zur Entwicklung kultureller Konnotationen im Französischunterricht der Sekundarstufe I. Tübingen : Narr, 2002. 373 s.
9. *Kotorova E.* Äquivalenzbeziehungen: Wort, Wortgruppe, Wortsystem. Eine vergleichende Studie Deutsch-Russisch. Marburg : Tectum, 2007. 201 s.
10. *Которова Е.Г.* Проблема эквивалентности в лексической семантике (на основе русского и немецкого языков) : дис. ... д-ра филос. наук. М., 1997. 346 с.
11. *Стернин И.А.* Контрастивная лингвистика. Проблемы теории и методики исследования. М. : Восток-Запад, 2006. 288 с.
12. *Марковина И.Ю.* Элиминирование лагун как действие социально-психологических механизмов «притяжения» и «отталкивания» // Вопросы психолингвистики. 2006. № 3. С. 12–34.
13. *Исмагилова Л.А.* Безэквивалентная глагольная лексика русского и немецкого языков (вопросы перевода русских художественных текстов на немецкий язык) : дис. ... канд. филол. наук. Калинин, 1984. 165 с.
14. *Русско-немецкий словарь* / под ред. М.Я. Цвиллинга. М. : Русский язык Медиа, 2003. 688 с.
15. *Сильников А.Н.* Передача информации и переводимость // Система и уровни языка. М. : Наука, 1969. С. 221–232.
16. *Анохина С.П., Кострова О.А.* Сравнительная типология немецкого и русского языков. М. : Флинта, 2012. 208 с.
17. *Жених Е.Л.* Особенности природы немецкой безэквивалентной лексики и ее влияние на перевод (с немецкого языка на русский) : дис. ... канд. филол. наук. М., 2008. 179 с.
18. *Иванова Н.А.* Сопоставительно-типологический анализ безэквивалентной лексики : дис. ... канд. филол. наук. М., 2004. 258 с.
19. *Большой русско-немецкий словарь* / под ред. К. Лейна. М. : МЕДИА, 2005. 736 с.
20. *Фефилов А.И.* Основы конфонативного анализа лексики немецкого и русского языков. Куйбышев : Пед. ин-т, 1985. 80 с.
21. *Gladrow W.* Russisch im Spiegel des Deutschen. Leipzig : Enzyklopädie, 1989. 317 s.
22. *Объяснительный словарь русского языка* (структурные слова: предлоги, союзы, частицы, междометия, вводные слова, местоимения, числительные, связочные глаголы) / под ред. В.В. Морковкина. М. : Астрель-АСТ, 2003. 421 с.
23. *Берков В.П.* Двухязычная лексикография. М. : Астрель, 2004. 236 с.
24. *Алексеева М.Л.* Проблема лексической безэквивалентности в науке о переводе: исторический, теоретический и лексикографический аспекты. Екатеринбург, 2015. 415 с.

Сведения об авторе:

Алексеева Мария Леонардовна – доктор филологических наук, профессор, Уральский государственный педагогический университет (Екатеринбург, Россия). E-mail: maria.alekseyeva@gmail.com

Поступила в редакцию 12 февраля 2020 г.

CORPUS-BASED COMPARATIVE STUDY OF NON-EQUIVALENCE IN RUSSIAN AND GERMAN

Alekseyeva M.L., D.Sc. (Philology), Professor, Ural State Pedagogical University (Yekaterinburg, Russia). E-mail: maria.alekseyeva@gmail.com

DOI: 10.17223/19996195/49/1

Abstract. This article conceptualizes the controversial issues of studying non-equivalent vocabulary and highlights the specifics of the phenomenon of lexical non-equivalent in Russian to German language pair. The first part of the article highlights the relevance of the study of the problem, as well as general and specific controversial issues for this language pair, which are related to recognition of non-equivalent lexical units. Interpretation of this term, volume and content of the concept are analyzed. The second part of the article is devoted to typological differences that lead to establishment of non-equivalent relations in this language pair. The author suggests a methodology of comparative study of vocabulary of the two languages with the purpose of selection of untranslatables. This part describes the case of the dictionaries for the systematic mapping of the Russian words against the background of the German language. The principle of selection of the dictionaries of the source language, the concept of which is based on the system organization of vocabulary, and the most authoritative bilingual translation dictionaries is substantiated. The third part presents the results of the system analysis of the vocabulary of the two languages and the corpus of Russian-German untranslatables. For the system analysis of Russian untranslatables against the background of the German language, the part-of-speech classification was used, taking into account the typological specificity of the two languages and the nature of untranslatables. In addition to the four basic parts of speech (nouns, adjectives, verbs, adverbs), this classification also includes structural words of the Russian language: prepositions, conjunctions, particles, interjections, introductory words, pronouns, numerals. The method of allocation of untranslatables is presented. According to the method of fixation in the dictionary, the untranslatables are divided into absolute (not fixed in bilingual dictionaries) and relative (fixed by dictionaries, but transmitted approximately: through a description, interpretation, a number of close analogues, using words with a narrower or wider meaning). As Russian and Russian-German dictionaries were analyzed, more than 10 000 absolute untranslatables of different types were selected. The analysis of bilingual dictionaries showed that relative untranslatables are supplied with special labels. Each type is described and illustrated with examples. In conclusion, the author outlines promising directions for the study of the phenomenon of non-equivalence.

Keywords: non-equivalent vocabulary; Russian-German untranslatables; the method of allocation; the problem of classification; the typology of untranslatables.

References

1. Devkin V.D. (2005) *Nemeckaya leksikografiya* [German lexicography]. M.: Vysshaya shkola.
2. Khayrullin V.I. (2008) *O sootnosheniya kultury i perevoda* [On the relationship between culture and translation] // *Sociokulturnyye problemy perevoda*. 8. Voronezh. pp. 102–110.
3. Vereshagin E.M, Kostonarov V.G. (1976) *Jazyk i kultura* [Language and culture]. M.: Vysshaya shkola.
4. Mechkovskaya N.B. (2000) *Social'naya lingvistika* [Social linguistics]. M.: ASPENT PRESS.
5. Ter-Minasova S.G. (2000) *Jazyk i mezhkulturnaya kommunikaciya* [Language and intercultural communication]. M.: Slovo.
6. Pugachev I.A. (2011) *Etnokulturnyy kontekst izucheniya russkoy leksiki vo frankogovoryashey auditorii* [Ethno-cultural context of studying Russian lexicon in French-speaking audience]. *Vestnik RUDN*. 2. pp. 17–25.
7. Abendroth-Timmer D. (1998) *Der Blick auf das andere Land: ein Vergleich der Perspektiven in Deutsch-, Französisch- und Russischlehrwerken*. Tübingen : Narr.
8. Brunzel P. (2002) *Kulturbezogenes Lernen und Interkulturalität: zur Entwicklung kultureller Konnotationen im Französischunterricht der Sekundarstufe I*. Tübingen : Narr.
9. Kotorova E. (2007) *Äquivalenzbeziehungen: Wort, Wortgruppe, Wortsystem. Eine vergleichende Studie Deutsch-Russisch*. Marburg : Tectum.

10. Kotorova E. (1997) Problema ekvivalentnosti v leksicheskoy semantike [The Problem of equivalence in lexical semantics (based on Russian and German languages)]. Philology doct. diss. M.
11. Sternin I.A. (2006) Kontrastivnaya lingvistika. Problemy teorii i metodiki issledovaniya [Contrastive linguistics. Problems of theory and methods of research]. M.: Vostok-Zapad.
12. Markovina I.Yu. (2006) Eliminirovaniye lakun kak deystviye social'no-psikhologicheskikh mekhanizmov "prityazheniya" i "ottalkivaniya" [Elimination of lacunae as an action of socio-psychological mechanisms of "attraction" and "repulsion"] // Voprosy psikholingvistiki. 3. pp. 12–34.
13. Ismagilova L.A. (1984) Bezekvivalentnaya glagol'naya leksika russkogo i nemeckogo yazykov (voprosy perevoda russkikh khudozhestvennykh tekstov na nemeckiy yazyk) [Russian Russian and German non-equivalent verbal vocabulary (the questions of translation of Russian literary texts into German)]. Philology cand. diss. Kalinin.
14. Russko-nemeckiy slovar' [Russian-German dictionary] (2003) / pod red. M.Ya.Tsvilling. M.: Russkiy yazyk.
15. Sil'nikov A.N. (1969) Peredacha informacii i perevodimost' [Transfer of information and translatability] // Sistema i urovni yazyka. M.: Nauka. pp. 221–232.
16. Anokhina S.P., Kostrova O.A. (2012) Sravnitel'naya tipologiya nemeckogo i russkogo yazykov [Comparative typology of German and Russian languages]. M.: Flinta.
17. Zhenikh E.L. (2008) Osobennosti prirody nemeckoy bezekvivalentnoy leksiki i eye vliyaniye na perevod [Features of the nature of non-equivalent lexicon in German and its influence on translation (from German into Russian)]. Philology cand. diss. M.
18. Ivanova N.A. (2004) Sopostavitel'no-tiologicheskii analiz bezekvivalentnoy leksiki [Comparative-typological analysis of non-equivalent vocabulary]. Philology cand. diss. M.
19. Bolshoy russko-nemeckiy slovar' (2005) [Big Russian-German dictionary] / pod red. K. Lein. M.: MEDIA.
20. Fefilov A.I. (1985) Osnovy konfrontativnogo analiza leksiki [Basics of confrontational analysis of the vocabulary of German and Russian languages]. Kuybyshev: Ped. Institut.
21. Gladrow W. (1989) Russisch im Spiegel des Deutschen. Leipzig : Enzyklopädie.
22. Objasnital'nyy slovar' russkogo yazyka (strukturnye slova: predlogi, soyuzy, chasticy, mezhdomet'ya, vvodnyye slova, mestoimeniya, chislitel'nye, svyazochnye glagoly) [Explanatory dictionary of the Russian language (structural words: prepositions, conjunctions, particles, interjections, introductory words, pronouns, numerals, linking verbs)] (2003) / pod red. V.V. Morkovkina. M.: ASTREL-AST.
23. Berkov V.P. (2004) Dvuyazuchnaya leksikografiya [Bilingual lexicography]. M.: Astrel.
24. Alekseyeva M.L. (2015) Problemy leksicheskoy bezekvivalentnosti v nauke o perevode: istoricheskii, teoreticheskii i leksikograficheskii aspekty [The Problems of non-equivalence in the science of translation: historical, theoretical and lexicographical aspects]. Philology doc. diss. Ekaterinburg.

Received 12 February 2020

КОМБИНИРОВАННЫЙ ВЕРБАЛЬНО-АВЕРБАЛЬНЫЙ МЕТОД В ОПРЕДЕЛЕНИИ ЖАНРОВОЙ ПРИНАДЛЕЖНОСТИ ПЕСЕННО-ПОЭТИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ

Е.В. Бакланова, И.Ю. Колесов

Аннотация. Статья посвящена изучению связи текстового и музыкального компонентов песенно-поэтических текстов и подтверждению действенности комбинированного метода для определения их жанровой принадлежности. Авторы определяют песенно-поэтический текст как креолизованный текст смешанного типа с двумя компонентами. Представлены языковые и неязыковые маркеры текстов песен базовых музыкальных жанров, которые идентифицируются как авторами, так и участниками экспериментального исследования. Под языковыми маркерами авторы понимают наиболее часто встречающиеся лексические, стилистические, грамматические средства. Среди музыкальных характеристик произведения выделены мелодия, темп и ритм. Экспериментальное исследование, представленное в статье, подтверждает гипотезу о связи музыкальных и текстовых характеристик в разножанровых англоязычных произведениях. Авторами анализируются результаты эксперимента, проведенного на основе песенно-поэтических текстов жанров «джаз», «рэп», «рок», «поп». Первый этап эксперимента описывает алгоритм работы реципиентов с текстовым компонентом песенно-поэтического текста и определения его жанра с опорой на языковые средства. Второй этап заключается в прослушивании произведения, определении его музыкальных особенностей и жанровой принадлежности текста. В процессе анализа авторы сравнивают результаты первого и второго этапов эксперимента. Авторы фокусируются на создании оптимальных условий для проведения эксперимента. В статье также представлены критериальные характеристики готовности реципиентов достоверно определять лингвистические и музыкальные особенности песенно-поэтических текстов разных жанров, начиная от нулевого уровня, недостаточного для подтверждения результатов экспериментального исследования, и заканчивая оптимальным уровнем. Критериальные характеристики готовности реципиентов подтверждают достоверность результатов и, соответственно, действенность комбинированного метода для определения жанровой принадлежности песенно-поэтического текста.

Ключевые слова: песенно-поэтический текст; комбинированный метод; жанр; компетенция; реципиент; авербальный компонент; языковые средства; мелодия; ритм; темп; поп; рок; рэп; джаз; креолизованный текст; музыкальность.

Введение

Главной целью данной статьи является подтверждение действенности комбинированного (вербально-авербального) метода для опреде-

ления жанровой принадлежности песенно-поэтических текстов (далее П-П текстов).

Использование комбинированного метода связано с феноменом П-П текста, который мы относим к креолизированным текстам смешанного типа с двумя компонентами. При определении П-П текста как креолизированного и при определении его типа, мы опирались на классификацию А.А. Мусохрановой и О.А. Крапивкиной, а также на точку зрения О.В. Каркавиной и М.Б. Ворошиловой. А.А. Мусохранова и О.А. Крапивкина определяют креолизированный текст как «сложное текстовое образование, в котором вербальные и невербальные элементы образуют одно визуальное, структурное, смысловое и функциональное целое» [1], т.е. в целом мы можем понимать креолизированный текст как сложную знаковую систему. М.Б. Ворошилова уточняет, что среди знаковых систем, оформляющих креолизированный текст, могут также использоваться звуковые, атрибутивные и иные знаковые системы [2. С. 180–189], как, например, в П-П тексте. В процессе работы с П-П текстом было выявлено единство вербального и невербального компонента, о котором, в свою очередь, писала О.В. Каркавина [3]. Изучая творчество Тони Моррисон, она многократно обращается к понятию музыкальности художественного текста, под которой понимает природное, естественное явление художественного текста, внешне не выраженное. По ее мнению, музыкальность создается посредством джазовых отрывков, присутствующих в тексте, музыкальных и жаргонных терминов. Соответственно, джазовые отрывки, на которых концентрирует свое внимание автор, относятся как к музыкальному жанру, так и к жанру художественного текста.

Обращаясь к П-П текстам, важно понимать, что наряду с внутренней музыкальностью самого художественного текста, существует внешняя музыкальность – звучащая мелодия со всеми музыкальными особенностями. Именно поэтому важно учитывать два компонента при определении жанра П-П текста, что становится возможным благодаря вербально-авербальному методу.

Таким образом, для достижения поставленной цели исследования были определены следующие задачи:

- подтверждение гипотезы о связи между текстовыми и жанровыми (музыкальными) характеристиками песенно-поэтических произведений американских и английских песен разных жанров;
- использование комбинированного метода определения жанровой принадлежности П-П текстов, заключающегося в сочетании метода лингвостилистического анализа вербального компонента песенно-поэтического текста и метода анализа его авербального компонента;
- подготовка и организация эксперимента и проведение экспериментального исследования для апробации комбинированного метода;

- сравнение результатов каждого этапа;
- оценка достоверности результатов эксперимента, подтверждающая действенность данного метода.

Методология

Гипотеза о связи между текстовыми и музыкальными характеристиками песенно-поэтических произведений американских и британских песен разных жанров обусловила обращение к текстам базовых жанров, таких как: «джаз», «рэп», «рок», «поп».

Для решения поставленной задачи был использован комбинированный вербально-авербальный метод определения жанровой принадлежности в сочетании с компонентным анализом песенно-поэтических текстов разных эпох и поджанров, среди которых представитель американского направления джаз-поп Frank Sinatra, представители соул-джаза Louis Armstrong и Ray Charles, представительница джаз-блюз направления Nina Simone, американские рэперы и хип-хоп исполнители Dr Dre, Jay-Z, Eminem, Snoop Dogg, представители ирландского альтернативного рока U2 и инди-рока Hozier, американского рок-н-ролла Elvis Presley и альтернативного рока X ambassadors, английского классического рока Queen, спейс-рока Muse, инди-рока Florence and the Machine, электро-дэнс рока Depeche Mode, группа Scorpions, исполняющая композиции на английском языке как иностранном, представители американского направления поп-соул Michael Jackson и Adele, австралийская поп-исполнительница Sia, американские поп-певицы Britney Spears и Lady Gaga.

На наш взгляд, рассматриваемые жанры имеют характерные маркерные отличия, которые наиболее часто проявляются в каждом жанре.

Представим характерные отличия, выявленные нами в процессе анализа песенного материала (табл. 1).

Таблица 1

Особенности базовых жанров П-П текста

Жанр	Джаз	Рэп	Рок	Поп
Наиболее часто используемые языковые средства в П-П тексте	Олицетворение	Ненормативная лексика	Риторический вопрос, эпитифора, градация, парцелляция, метафора	Междометия
Музыкальные характеристики П-П текста	Умеренный темп, ритмичность	Монотонный темп, стабильный ритм, однообразная мелодия	Восходящая меняющаяся мелодия, резкое изменение ритма	Меняющийся темп, плавный ритм

Так для песенно-поэтических текстов жанра «джаз» наиболее характерны олицетворения, придающие живость авторскому описанию окружающей обстановки, атмосферы, природы, чувств и эмоций, которые передаются посредством данного жанра. Ритмический и мелодический рисунок, а также умеренный темп в сочетании с лингвостилистическими особенностями П-П текстов этого жанра позволяют реципиенту насладиться описанным и, дав волю фантазии, раствориться в воображении и мироощущении автора.

В текстах жанра «рэп» многократно использованы сленговые сочетания и ненормативная лексика. Эти средства способны наиболее точно передать суть данного жанра, который нацелен на передачу в эмоциональной, прямой форме проблем, которые переживает автор-исполнитель, его недовольств социальным, политическим или иным положением. Как правило, цель песенно-поэтических текстов данного жанра выразить протест, негодование, что вполне оправдывает выбор специфических лексических средств. Ритм, темп и мелодия рэп-произведений стабильны, порой даже монотонны, что позволяет реципиенту фокусироваться на текстовом компоненте, содержание которого в несколько раз превышает норму других жанров.

В свою очередь, в песенно-поэтических текстах жанра «рок» преобладают синтаксические средства, такие как риторический вопрос, эпитафия, градация, парцелляция и стилистическое средство метафора. На наш взгляд, синтаксическая насыщенность текстов данного жанра обусловлена ритмическими и мелодическими характеристиками рок-произведений, которые предполагают восхождение мелодии, резкие ритмические изменения. С точки зрения стилистики П-П тексты жанра «рок» довольно метафоричны и несут в себе преимущественно философские идеи.

Для песенно-поэтических текстов жанра «поп» наиболее характерны междометия, что объясняется простотой и повторяемостью ритмического и мелодического рисунка, а также плавный ритм. Междометия находятся в тесной связи с меняющимся, нестабильным темпом и ритмичностью поп-произведений.

Компонентному анализу подвергались сто двадцать П-П текстов наиболее контрастирующих жанров: «джаз», «рэп», «рок» и «поп». В ходе анализа использовался комбинированный метод, подтверждающий связь музыкального и текстового элементов, что способствовало наиболее точному определению жанра П-П текста. Данный метод опирается на лингвостилистический анализ вербального компонента П-П текста наряду с анализом его авербального компонента.

Сущностью комбинированного метода является учет двустороннего взаимодействия двух неотъемлемых составляющих П-П текста для точного определения его жанровой принадлежности.

На первом этапе исследования перед респондентами была поставлена следующая задача: определить жанр П-П текста путем первичного анализа лингвистических средств, представленных в печатном виде П-П текста, а именно лексических, синтаксических, фонетических, стилистических. Респонденты должны были определить факт наличия / отсутствия данных средств. Следующий шаг заключался в определении жанра с опорой лишь на вербальный компонент П-П текста. На втором этапе респонденты прослушали аудиофрагмент, предполагающий минимум 50% П-П текста, и охарактеризовали ритмическую, темповую и мелодическую составляющую своими словами. Далее слушатели определяли жанр уже с опорой на музыкальные характеристики. Последний этап эксперимента заключался в сопоставлении результатов первого и второго этапов и установлении правильности определения жанра испытуемыми.

Использование двухэтапного комбинированного метода в рамках нашего исследования позволило выявить музыкально-вербальное взаимодействие компонентов П-П текста и подтвердило их взаимосвязь.

Способность испытуемых устанавливать связь между текстовыми и жанровыми характеристиками американских и английских песенно-поэтических произведений разных жанров подразумевало наличие у испытуемых ряда компетенций, среди которых: лексические, синтаксические, фонетические, стилистические и музыкальные. На способность испытуемых устанавливать связь также влияла предварительная поэтапная подготовка к восприятию П-П текстов:

- формирование текстового и аудиального аспектов готовности реципиентов к осуществляемому виду деятельности;
- реализация текстовой и аудиальной готовности реципиентов к работе с П-П текстами разных жанров;
- соотнесение полученных результатов эксперимента с разработанными нами критериальными характеристиками.

Опираясь на точку зрения Ю.Б. Виноградовой о разноуровневых компонентах готовности слушателей к обучению [4. С. 166–169], мы разработали критериальные характеристики готовности реципиентов достоверно определять лингвистические и музыкальные особенности П-П текстов разных жанров, начиная от нулевого уровня, недостаточного для подтверждения результатов экспериментального исследования, и заканчивая оптимальным уровнем (нормой-образцом). Рассмотрим их подробнее в табл. 2, где представлены компетенции студентов, изучающих английский язык как иностранный, интерпретирующих П-П текст.

На основании положений об интеграции **лексической, синтаксической, фонетической, стилистической, музыкальной** компетенций испытуемых, которые они используют при определении жанра пе-

сенно-поэтического текста, подтверждается достоверность эксперимента и связь между текстом песни (преобладания в нем определенных языковых средств) и музыкальными особенностями жанра.

Т а б л и ц а 2

**Критериальные характеристики готовности реципиентов
к определению жанра П-П текста**

Уровень	Качественная характеристика	Оценка
<i>Лексические компетенции реципиентов</i>		
Оптимальный (норма-образец)	Испытуемый может понимать 85–100% слов, фразеологизмов, ненормативной лексики, влияющих на понимание общего смысла П-П текста, отдельных идей и мыслей автора, успешно пользуется языковой догадкой в определении незнакомых фразеологических оборотов, незнакомого сленга. Обладает высоким уровнем лексической подготовки. Испытуемый способен корректно определить жанр П-П текста	9–10
Достаточный	Испытуемый может понимать 55–84% слов, фразеологизмов, ненормативной лексики. Понимает общий смысл и большую часть отдельных идей и мыслей автора, пользуется языковой догадкой в определении незнакомых фразеологических оборотов, незнакомого сленга. Обладает средним уровнем лексической подготовки. Испытуемый способен корректно определить жанр П-П текста	6–8
Критический	Испытуемый может понимать менее 30% слов, фразеологизмов, ненормативной лексики. Понимает общий смысл и отдельные идеи автора. Обладает низким уровнем лексической подготовки, поэтому редко может успешно использовать языковую догадку. В определении жанровой принадлежности П-П текста испытуемым затрудняется	4–5
Нулевой	Испытуемый не понимает слов, фразеологизмов, ненормативной лексики П-П текста. Ориентируется преимущественно на музыкальные акценты. Способен воспринимать лишь отдельные ударные слова, приходящиеся на сильную музыкальную долю, на уровне догадки, в результате чего не способен уловить общий смысл П-П текста. Его главная ориентация ограничивается музыкальной составляющей. Обладает минимальным или нулевым уровнем лексической подготовки. Испытуемый не опирается на текстовый компонент, что зачастую приводит к неправильной интерпретации идей автора и некорректному определению жанра	0–3
<i>Синтаксические компетенции реципиентов</i>		
Оптимальный (норма-образец)	Испытуемый может распознать 85–100% синтаксических средств, таких как риторический вопрос, синтаксический параллелизм, анафора, эпифора, инверсия, эллипсис, полисиндетон, градация, парцелляция, влияющих на понимание как общего смысла П-П текста, так и отдельных идей и мыслей автора. Обладает высоким	9–10

Уровень	Качественная характеристика	Оценка
	уровнем синтаксической подготовки. Испытуемый способен корректно определить жанр П-П текста	
Достаточный	Испытуемый может распознать 55–84% синтаксических средств, таких как риторический вопрос, синтаксический параллелизм, анафора, эпифора, инверсия, эллипсис, полисиндетон, градация, парцелляция, влияющих на понимание как общего смысла П-П текста, так и отдельных идей и мыслей автора. Обладает средним уровнем синтаксической подготовки. Испытуемый способен корректно определить жанр П-П текста	6–8
Критический	Испытуемый может распознать минимальный набор (менее 30%) синтаксических средств, таких как риторический вопрос, полисиндетон. Понимает в основном общий смысл П-П текста. Обладает низким уровнем синтаксической подготовки, поэтому может успешно использовать языковую догадку. В определении жанровой принадлежности П-П текста испытуемым затрудняется	4–5
Нулевой	Испытуемый способен понимать синтаксические конструкции П-П текста, лишь в рамках простого предложения и полисиндетона. Способен воспринимать лишь части предложения или отдельные слова (в основном подлежащее, выраженное местоимением), приходящиеся на сильную музыкальную долю, в результате чего не может уловить общий смысл П-П текста. Его главная ориентация ограничивается музыкальной составляющей. Обладает минимальным или нулевым уровнем синтаксической подготовки. Испытуемый в малой степени опирается на синтаксические особенности П-П текста, что зачастую приводит к неправильной интерпретации идей автора и некорректному определению жанра	0–3
<i>Фонетические компетенции реципиентов</i>		
Оптимальный (норма-образец)	Испытуемый может распознать 85–100% фонетических средств, таких как аллитерация, ассонанс, ономапоея, влияющих на понимание как общего смысла П-П текста, так и отдельных идей и мыслей автора. Способен распознать тип акцента и происхождение автора-исполнителя исходя из его фонетических особенностей. Обладает высоким уровнем фонетической подготовки. Испытуемый способен корректно определить жанр П-П текста	9–10
Достаточный	Испытуемый может распознать 55–84% фонетических средств, таких как аллитерация, ассонанс, ономапоея, влияющих на понимание как общего смысла П-П текста, так и отдельных идей и мыслей автора. Не всегда способен распознать тип акцента и происхождение автора-исполнителя исходя из его фонетических особенностей. Обладает средним уровнем фонетической подготовки. Испытуемый способен корректно определить жанр П-П текста	6–8
Критический	Испытуемый может распознать около 30% – минимальный набор фонетических средств; как правило способен	4–5

Уровень	Качественная характеристика	Оценка
	заметить одно средство. Понимает в основном общий смысл П-П текста. Обладает низким уровнем фонетической подготовки, поэтому редко может успешно идентифицировать акцент автора-исполнителя. В определении жанровой принадлежности П-П текста испытуемым затрудняется	
Нулевой	Испытуемый не в состоянии определить фонетические средства П-П текста, обладает минимальным или нулевым уровнем фонетической подготовки. Испытуемый в малой степени опирается на фонетические особенности П-П текста, что зачастую приводит к неправильной интерпретации идей автора и некорректному определению жанра и происхождения автора-исполнителя	0–3
<i>Стилистические компетенции реципиентов</i>		
Оптимальный (норма-образец)	Испытуемый может распознать 85–100% стилистических средств, таких как эпитет, сравнение, гипербола, перифраз, эвфемизм, оксюморон, метафора, повторение, антитеза, идиома, влияющих на понимание как общего смысла П-П текста, так и отдельных идей и мыслей автора. Обладает высоким уровнем стилистической подготовки. Испытуемый способен корректно определить жанр П-П текста	9–10
Достаточный	Испытуемый может распознать 55–84% стилистических средств, таких как: эпитет, сравнение, гипербола, перифраз, эвфемизм, оксюморон, метафора, повторение, антитеза, идиома, влияющих на понимание как общего смысла П-П текста, так и отдельных идей и мыслей автора. Обладает средним уровнем стилистической подготовки. Испытуемый способен корректно определить жанр П-П текста	6–8
Критический	Испытуемый может распознать 30% стилистических средств, таких как эпитет, сравнение, гипербола, перифраз, эвфемизм, оксюморон, метафора, повторение, антитеза, идиома, влияющих на понимание как общего смысла П-П текста, так и отдельных идей и мыслей автора. Обладает низким уровнем стилистической подготовки. В определении жанровой принадлежности П-П текста испытуемый испытывает трудности	4–5
Нулевой	Испытуемый не может распознать стилистические средства, такие как эпитет, сравнение, гипербола, перифраз, эвфемизм, оксюморон, метафора, повторение, антитеза, идиома, влияющие на понимание как общего смысла П-П текста, так и отдельных идей и мыслей автора. Обладает минимальным или нулевым уровнем стилистической подготовки, что зачастую приводит к неправильной интерпретации идей автора и некорректному определению жанра П-П текста	0–3
<i>Музыкальные компетенции реципиентов</i>		
Оптимальный (норма-образец)	Испытуемый может распознать 85–100% музыкальных средств, таких как ритм, темп, тембр, мелодия, лад, такт, динамика, инструментальная наполненность, влияющих	9–10

Уровень	Качественная характеристика	Оценка
	на понимание как общего смысла П-П текста, так и отдельных идей и мыслей автора. Обладает высоким уровнем музыкальной подготовки. Испытуемый способен корректно определить жанр П-П текста	
Достаточный	Испытуемый может распознать 55–84% музыкальных средств, таких как ритм, темп, тембр, мелодия, лад, такт, динамика, инструментальная наполненность, влияющих на понимание как общего смысла П-П текста, так и отдельных идей и мыслей автора. Обладает средним уровнем музыкальной подготовки. Испытуемый способен корректно определить жанр П-П текста	6–8
Критический	Испытуемый может распознать до 30% музыкальных средств, таких как ритм, темп, тембр, мелодия, лад, такт, динамика, инструментальная наполненность, влияющих на понимание как общего смысла П-П текста, так и отдельных идей и мыслей автора. Обладает низким, но достаточным для общего понимания уровнем музыкальной подготовки. Испытуемый не всегда способен корректно определить жанр П-П текста	4–5
Нулевой	Испытуемый не распознает музыкальные средства, влияющие на понимание как общего смысла П-П текста, так и отдельных идей и мыслей автора. Обладает минимальным или нулевым уровнем музыкальной подготовки, что зачастую приводит к неправильной интерпретации идей автора и некорректному определению жанра П-П текста	0–3

Достаточный и оптимальный уровни владения компетенциями восприятия П-П текста наиболее точно отражают способность реципиентов определять языковые и музыкальные особенности жанра.

При условии $100\% \geq$ качественный показатель (КП) знаний испытуемых $\geq 55\%$, достоверность интерпретации жанра находит подтверждение; если же $54\% \geq \text{КП} \geq 0\%$ – достоверность интерпретации жанра не подтверждается.

Исследование и результаты

В качестве испытуемых для эксперимента были приглашены 150 студентов высших учебных заведений (Алтайского государственного педагогического университета – Лингвистического института, Алтайского государственного технического университета и Алтайского государственного университета), обучающихся на различных направлениях подготовки с уровнем компетенций не ниже достаточного. Для проведения эксперимента нами был использован комбинированный метод.

Поскольку целью исследования является выявление способности испытуемых устанавливать связь между текстовыми и музыкальными характеристиками песенно-поэтических произведений американских и англий-

ских песен разных жанров с использованием комбинированного метода и отнесение П-П текстов к определенному жанру, была поставлена задача сначала провести экспериментальное исследование в два этапа и далее – сравнительный анализ результатов эксперимента, чтобы найти подтверждение гипотезы о связи текстовых и жанровых характеристик. На первом этапе респондентам было предложено проанализировать 4 П-П текста “Strangers in the Night” (жанр «джаз»), “Still D.R.E” (жанр «рэп»), “Time is Running out” (жанр «рок»), “Bad Romance” (жанр «поп») в печатном виде на предмет наличия в них различных языковых средств и определить их жанр.

На втором этапе перед респондентами была поставлена задача прослушать эти произведения, описать их мелодию, темп и ритм, и определить жанр уже с опорой на музыкальную составляющую.

По окончании эксперимента был проведен анализ результатов использования комбинированного метода. Языковые средства, зафиксированные слушателями на первом этапе, отражены на рис. 1. Опираясь на представленные языковые средства, испытуемые смогли в 89% случаев корректно определить жанровую принадлежность П-П текста. Учитывая музыкальные особенности, на следующем этапе эксперимента 95% слушателей смогли верно определить жанры П-П текста.

Результаты эксперимента подтверждают прямую связь между текстовыми и жанровыми характеристиками рассматриваемых песенно-поэтических произведений. В процессе прослушивания звучащей мелодии, испытуемые без определенной профессиональной подготовки способны корректно определить жанр П-П текста, исходя из музыкальных характеристик, присущих соответствующему жанру. Связь текстовых и жанровых характеристик представляла большую сложность для испытуемых и на первый взгляд была неочевидной. Однако реципиенты с достаточным уровнем языковой подготовки корректно установили связь текстовых и жанровых характеристик, фокусируясь на лингвостилистических средствах, что нашло подтверждение в эксперименте. П-П текст, где неоднократно использовался прием олицетворения в сочетании с размеренным темпом и импровизированной ритмичностью, испытуемые отнесли к жанру «джаз». Однообразная мелодия, стабильный ритм в сочетании с ненормативной лексикой и сленгом, способствующие эмоциональному выражению точки зрения автора и донесению до слушателя большого объема информации, стали определителями для жанра «рэп». Испытуемые верно идентифицировали и П-П текст жанра «рок», опираясь на такие языковые средства, как риторический вопрос, эпифора, градация, парцелляция, метафора, а также на меняющуюся мелодию и резкие колебания в темпе и ритме. Более плавный ритм, разнообразный мелодический рисунок, легкость звучания и преобладание в тексте междометий позволили реципиентам безошибочно отнести такой П-П текст к жанру «поп».

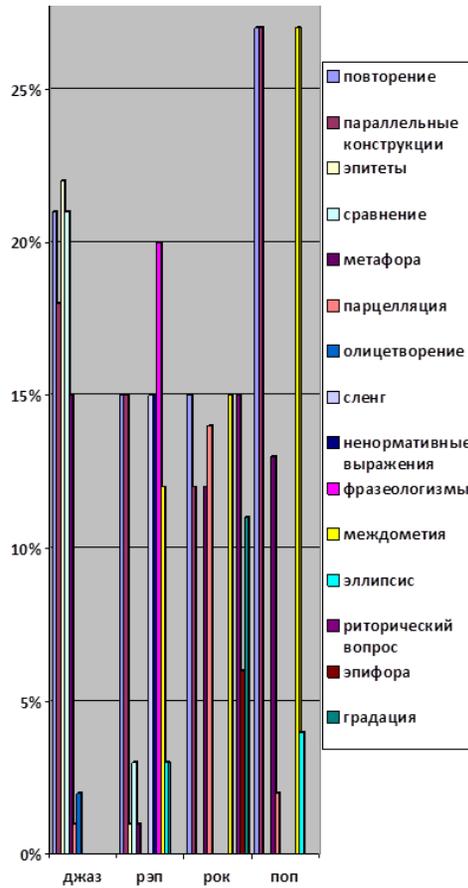


Рис. 1. Языковые средства, зафиксированные слушателями при определении базовых жанров

Для того, чтобы доказать подлинность данных эксперимента, была использована табл. 1, представленная выше.

Заключение

В целом можно охарактеризовать проведенную экспериментальную работу с использованием комбинированного метода как успешную. Этому способствовали следующие условия:

- учитывалась специфика П-П текста (мы рассматривали П-П текст как креолизированный, имеющий в составе два компонента, соответственно, эксперимент включал анализ текстового и музыкального компонента в равной степени);

- был проведен предварительный анализ текстовых и музыкальных характеристик песенно-поэтических произведений американских и

британских песен разных жанров и выдвинута гипотеза о связи двух компонентов П-П текста с его жанром;

– процесс подготовки осуществлялся в соответствии с поэтапным алгоритмом (слушатели были проинформированы о ходе и ценности эксперимента, а также корректно проинструктированы о своих действиях, что позволило избежать непонимания и ошибок в процессе исследования);

– учитывался уровень подготовленности слушателей к экспериментальной работе (участники экспериментального исследования владели английским языком на достаточном уровне, они смогли верно интерпретировать мысли автора-исполнителя и определить языковые средства);

– выдвинутая гипотеза нашла подтверждение в результатах экспериментального исследования.

Литература

1. *Мусохранова А.А., Крапивкина О.А.* Типология креолизованных текстов. URL: <http://sjes.esrae.ru/pdf/2014/3/12.pdf> (дата обращения: 20.04.2019).
2. *Ворошилова М.Б.* Креолизованный текст: аспекты изучения // Политическая лингвистика. Екатеринбург, 2006. Вып. 20. С. 180–189.
3. *Каркавина О.В.* Языковая реализация интермедиальных отношений в творчестве Тони Моррисон : дис. ... канд. филол. наук. Барнаул, 2010. 194 с.
4. *Виноградова Ю.Б.* Подготовка в системе дополнительного профессионального образования педагогов к обучению дошкольников иностранному языку : дис. ... канд. пед. наук. Барнаул, 2004. 209 с.
5. *Анисимова Е.Е.* Лингвистика текста и межкультурная коммуникация (на материале креолизованных текстов). М. : Academia, 2003. 128 с.
6. *Лотман Ю.М.* О поэтах и поэзии: Анализ поэтического текста. СПб. : Искусство-СПб., 1996. 846 с.

Сведения об авторах:

Бакланова Евгения Владимировна – аспирант, Алтайский государственный педагогический университет (Барнаул, Россия). E-mail: evgeniya.baklanova@aiesec.net

Колесов Игорь Юрьевич – доктор филологических наук, декан Лингвистического института, Алтайский государственный педагогический университет (Барнаул, Россия). E-mail: igor.kolesov44@gmail.com

Поступила в редакцию 27 января 2020 г.

COMPOSITE VERBAL AND NON-VERBAL METHOD FOR IDENTIFYING THE GENRE OF SONG AND POETIC TEXTS

Baklanova E.V., Postgraduate Student, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia). E-mail: evgeniya.baklanova@aiesec.net

Kolesov I.Yu., D.Sc. (Philology), Dean of the Faculty of Linguistics, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia). E-mail: igor.kolesov44@gmail.com

DOI: 10.17223/19996195/49/2

Abstract. This article is devoted to the study of the relationship of textual and musical components of song-poetic texts and confirmation of the effectiveness of the composite method

for identifying their genre. The authors of the article define song and poetic text as a creolized text of mixed type with two components. The article presents language and non-language markers of the lyrics of the basic musical genres, which are identified by both authors and participants of the experimental study. By language markers, the authors understand the most common lexical, stylistic, grammatical means. Among the musical characteristics the authors enumerate melody, tempo and rhythm. The experimental study presented in the article confirms the hypothesis about the relationship of musical and textual characteristics in different genres of British and American songs. The authors analyze the results of an experiment conducted on the basis of song and poetical texts of the genres “jazz, rap, rock, pop.” The first stage of the experiment describes the algorithm of the work of the recipients with the text component of the song-poetic text and the identification of its genre based on language means. The second stage of the experiment consists in listening to the song, determining its musical characteristics and then the genre of the song and poetic text. In the process of analysis, the authors compare the results of the first and second stages of the experiment. The authors focus on creating optimal conditions for the experiment. The article also presents the criterion characteristics of the readiness of recipients to determine the linguistic and musical characteristics of texts of different genres, ranging from a zero level, insufficient to confirm the results of experimental research, and ending with the optimal level. The criterion characteristics of the readiness of the recipients confirm the reliability of the results and, accordingly, the effectiveness of the composite method for identifying their genre of the song and poetic text.

Keywords: song and poetic text; composite method; genre; competence; recipient; non-verbal component; language means; melody; rhythm; tempo; pop; rock; rap; jazz; creolized text; musicality.

References

1. Musokhranova A.A., Krapivkina O.A. Tipy kreolizovannykh tekstov [Types of creolized texts]. <http://sjes.esrae.ru/pdf/2014/3/12.pdf> (Accessed: 20.04.2019)
2. Voroshilova M.B. (2006) Kreolizovannyi tekst: aspekty izucheniya [Creolized text: aspects of studying]. // *Politicheskaya lingvistika*. 20. Ekaterinburg, pp. 180–189.
3. Karkavina O.V. (2010) Jazykovaya realizatsiya intermedialnykh otnosheniy v tvorchestve Tonni Morrisona [Language implementation of intermedial relations in the works of Tony Morrison]. Philology cand. diss. Barnaul.
4. Vinogradova Y.B. (2004) Podgotovka v sisteme dopolnitelnogo professionalnogo obrazovaniya pedagogov k obucheniyu doshkolnikov inostrannomu jazyku [Training in the system of vocational professional education of teachers to teach a foreign language to pre-schoolers]. Pedagogics cand. diss. Barnaul.
5. Anisimova E.E. (2003) Lingvistika teksta i mezhkultturnaya kommunikatsiya (na materiale kreolizovannykh tekstov) [Linguistics of the text and intercultural communication (on the material of creolized texts)]. M.: Academia.
6. Lotman Y.M. (1996) O poetakh i poezii: analiz poeticheskogo teksta [About poets and poetry: analysis of the poetic text]. SPB: Iskusstvo-SPB.

Received 27 January 2020

СТАНОВЛЕНИЕ ТРАДИЦИЙ ИЗУЧЕНИЯ ЯЗЫКА ВОСТОЧНЫХ ХАНТОВ

Исследование выполнено при поддержке РФФ, № 15-18-00044 «Информационная система для описания малочисленных языков народов мира», сбор лингвистического материала происходил при финансовой поддержке Министерства образования и науки РФ, проект № 14.У26.31.0014 «Языковое и этнокультурное разнообразие Южной Сибири в синхронии и диахронии: взаимодействие языков и культур».

**В.В. Воробьева, И.В. Новицкая,
А.Р. Мухтаруллина, Я.Ю. Малькова**

Аннотация. В статье в хронологическом порядке отражены основные результаты научно-исследовательских работ по изучению восточной ветви языка народа ханты, а именно вах-васюганского наречия, сургутского и салымского диалектов, с XIX в. по настоящее время. Традиция изучения языка восточных хантов начала складываться во многом благодаря накопленному материалу, собранному финскими учеными. К настоящему времени огромный вклад в изучение хантыйского языка, помимо финских ученых, внесли венгерские, немецкие и российские исследователи, к которым начинают присоединяться лингвисты из других стран, например Японии. Цель данной работы заключается в систематизации накопленного языкового и теоретического материала по восточным идиомам хантыйского языка, изучением которых занимаются отдельные группы или школы лингвистов. Материалом исследования послужили опубликованные и неопубликованные труды отечественных и зарубежных финно-угроведов по восточной ветви хантыйского языка. Также привлекались архивные материалы Научной библиотеки Томского государственного университета, Лаборатории языков народов Сибири Томского государственного педагогического университета и полевые данные сотрудников Лаборатории лингвистической антропологии Томского государственного университета. Прослежена традиция изучения восточных диалектов хантыйского языка, опирающаяся на исследования языка в полевых условиях. Сбор лингвистических данных по восточным диалектам был начат в XIX в. и продолжается по настоящее время при условии сохранности того или иного восточного диалекта. Интерес к этнографии, духовной культуре и фольклору коренного населения Сибири стимулировал поток путешественников в Среднее и Верхнее Приобье бассейнов рек Аган, Тромъеган, Пим, Лямин, Большой, Малый Юган, Вах и Васюган во второй половине XIX в. Собирая этнографические и археологические сведения, исследователи проявляли интерес к языковым фактам, записывая названия объектов культуры и быта. Накопленные данные составили обширный лексический корпус восточно-хантыйского языка. Первые сведения о строе языка восточно-хантыйского этноса были сделаны в начале XX в. финскими учеными М.А. Кастреном, К.Ф. Карьялайненом и Х. Паасоненом, которые составили грамматические заметки по сургутскому, юганскому, ваховскому,

васюганскому и тром-аганскому диалектам. К середине XX в. восточные диалекты уже активно изучались венгерскими, немецкими и российскими учеными. Ученые из Германии (В. Штейниц), Венгрии (Л. Хонти, Я. Гуя) приезжали черпать знания о языке восточных хантов в Институт народов Севера в Ленинграде. Собранный в условиях полевой работы языковой материал всесторонне изучался как отдельными учеными, так и научными группами, формировавшимися для изучения отдельных диалектов. В настоящее время ученые продолжают традицию сбора языкового материала от восточно-хантыйского этноса, который в виде электронных словарей и текстовых корпусов размещается на сайтах проектов, направленных на изучение языка, для свободного доступа. Проведенный в статье анализ позволил осветить содержание экспедиций к местам проживания восточных хантов и выявить основные направления исследовательской деятельности лингвистов-современников. Сургутский диалект активно записывается и исследуется венгерскими и российскими учеными из Новосибирска, Ханты-Мансийска и Сургута, ваховский – российскими учеными из Томска. Васюганские ханты уже не используют родной язык как средство коммуникации, поэтому в настоящее время описывается и анализируется только накопленный ранее текстовый корпус. В самом невыигрышном положении находится переходный к уже вымершим южным диалектам – салымский диалект, по которому ученым не удалось собрать корпус для его полного описания.

Ключевые слова: хантыйский язык; восточные диалекты; ваховский диалект; васюганский диалект; сургутский диалект; салымский диалект; традиции изучения.

Введение

Для носителей хантыйского языка характерна значительная географическая разрозненность, в связи с чем в нем выделяют множество диалектов, отличающихся друг от друга на всех уровнях языковой системы – фонетическом, морфологическом и лексическом. Традиционно выделяют восточную, северную и южную группы. Две последние имеют много общего, в частности в области фонетики, поэтому их принято относить к западной группе [1]. На диалектах, относящихся к восточной группе, говорят по берегам среднего течения Оби и ее притоков. К восточной группе относится вах-васюганское наречие, сургутский диалект и частично салымский. Вах-васюганское наречие распадается на ваховский и васюганский диалекты.

По результатам экспедиций 2017–2019 гг. сотрудников Лаборатории лингвистической антропологии Томского государственного университета (ЛЛА ТГУ) к местам проживания ваховских, васюганских и салымских ханты можно заключить, что социолингвистическая ситуация у ваховских и васюганских ханты неоднородна. Использование этнического языка ваховскими ханты в общении и передача его молодому поколению наблюдаются в труднодоступных, изолированных селах и близлежащих родовых угодьях Нижневартовского района Ханты-Мансийского автономного округа – Югры (ХМАО-Югры): Корлики,

Чехломей, Сосновый Бор. Васюганские ханты утратили этнический язык и используют только русский язык как средство общения. Те, кто вырос в языковой среде, еще владеют языком пассивно – чувствуют язык, понимают, но сказать могут только отдельные фразы или слова, как правило, обозначающие предметы и явления традиционного быта. Последний беглый носитель васюганского диалекта П.М. Мелимов умер в 2014 г. Сургутский диалект имеет ряд говоров – пимский, тромганский, аганский, юганский [1]. Помимо перечисленных говоров, в литературе встречается упоминание еще одного говора сургутского диалекта – ляминского [2]. Хотя этнос бассейна реки Лямин (Лямы) принято относить к пимской группе сургутских ханты, определение «ляминский» все же используется, так как считается, что не все роды, проживающие на реке Ляма, пришли на эти земли через реку Пим. А.С. Песикова, ссылаясь на данные этнографических экспедиций за период с 1992 по 2015 г. к местам проживания сургутских ханты, считает, что численность носителей сургутского диалекта составляет более двух тысяч человек (цит. по: [1, 3]). Салымский идиом считается диалектом смешанного характера, который по своим фонологическим характеристикам близок к южным диалектам (в целом, к северным), а по морфологическим свойствам – к восточным, а именно к сургутскому диалекту [4. С. 119]. Ханты реки Салым утратили родной язык как средство коммуникации.

В типологической перспективе каждый диалект восточных ханты обладает набором уникальных морфологических характеристик. Исследовательская работа по их выявлению и описанию была начата в XIX в. и привела к появлению обширного корпуса данных, упорядочивание которого не входило в задачи ученых. Цель настоящей статьи заключается в систематизации сведений о становлении и развитии традиции изучения языка восточных ханты, а также в обобщении собранного различными группами ученых языкового материала по данным идиомам. В задачу авторов входит обзор языковых материалов и научных работ по восточным диалектам хантыйского языка с целью их системного представления.

Методология исследования

Источниками материалов исследования послужили труды лингвистов, занимающихся изучением восточных диалектов хантыйского языка, начиная с XIX в. по настоящее время. Материаловедческая база исследования включает в себя труды М.А. Кастрена, Х. Паасонена, К.Ф. Карьялайнена, В. Штейница, Л. Хонти, Н.И. Терешкина, Я. Гуя, Е. Шифер, Н.Б. Кошкаревой, М. Чепреги, А.Ю. Фильченко, С. Соса и др. В анализ также вошли неопубликованные архивные данные,

хранящиеся в фондах Научной библиотеки Томского государственного университета (НБ ТГУ) и Лаборатории языков народов Сибири Томского государственного педагогического университета (ЛЯНС ТГПУ). Кроме того, в настоящее исследование включены результаты работы групповых экспедиций к восточным ханты ученых из ЛЛА ТГУ, в которых принимал участие один из авторов статьи.

Результаты исследования

Первые данные по языку восточных ханты были собраны миссионерами в период с XVIII в. до первой половины XIX в. и представлены в виде списков отдельных лексем [5. С. 5]. Одним из примеров подобных публикаций является рукопись неизвестного автора под названием «Наименование и значение астяцких туземных предметов. Дополнение к словарю астяцкого языка» (1901), хранящаяся в Отделе редких книг и рукописей НБ ТГУ (Штрих-код: 13820000944464. Код: В-20393). В этом издании, написанном каллиграфическим почерком XIX в., приведены лексемы, которые, по-видимому, принадлежат языку ваховских хантов. Лексемы даны с переводом, пометками и толкованием внизу страницы. Приведем образец лексем из редкого издания: «*Астягъ* – общее имя всех инородцевъ, живущихъ на рекъе Оби, которое поэтому составлено изъ двухъ словъ: *Ас* – река Обь и *тяг а* – место; *Адым-лотъ* – место, где женщины пробывали до очищения (*). У Астяковъ и Самоедовъ священный Закон: женщинамъ жить отдельно до очищения месячного» [Там же. С. 1].

Во второй половине XIX века Западная Сибирь стала притягательным местом для исследователей, собирающих этнографические, антропологические и археологические сведения. В то время территории проживания восточных хантов посетили венгерские ученые К. Папаи и Я. Янко, шведский исследователь Ф. Мартин, финский этнограф У.Т. Сирелиус, а также польский ученый-любитель А.А. Дунин-Горкавич.

Будучи профессиональным этнографом, К. Папаи, тем не менее, проявлял значительный интерес к языковому и фольклорному материалу. Он записывал названия предметов национального быта, мифологических существ и праздников. На основании собранного К. Папаи материала Б. Мункачи подготовил к печати глоссарий южно-остяцкого наречия *Déli osztják szójegyzék* [6], т.е. «Глоссарий южно-остяцкого». Во время сбора материала для данной публикации хантыйские диалекты, распространенные в среднем и верхнем течении Оби, относили к южной группе [1. С. 21], что обусловило название данного словника. Глоссарий содержал в себе разную по тематике лексику восточных и южных диалектов с переводом на венгерский и частично на русский языки и был опубликован в венгерском лингвистическом журнале *Nyelvtudományi Közlemények* объемом 57 страниц текста.

Летом 1898 г. в рамках научной экспедиции, посвященной древней венгерской истории, Я. Янко проплывал по рекам Демьянка, Салым, Малый Васюган и Большой Васюган. Он останавливался во всех населенных пунктах данной территории и бережно записывал названия всех собранных вещей. Дневник Я. Янко с записями этнографического, антропологического и археологического характера был опубликован спустя век после его путешествия по Западной Сибири. Словарный материал из дневника был обработан М. Чепреги, издан отдельно и включал лексические единицы, обозначающие преимущественно предметы культуры восточных хантов. Для специалистов, изучающих хантыйский язык, словарь предоставляет ценный языковой материал, поскольку в нем указана диалектная принадлежность каждой включенной в словарь лексемы (цит. по: [1, 7]).

В том же 1898 г. в экспедицию отправился этнограф У.Т. Сирелиус, в рамках которой он побывал на самых восточных территориях расселения народа ханты – реках Вах и Васюган. Позднее Финно-угорское общество выпустило дневник У.Т. Сирелиуса на материале ваховского и васюганского диалектов с немецко-хантыйским словарем [8], а томский этнограф Н.В. Лукина перевела дневник на русский язык (2001 г.). Материал дневниковых записей У.Т. Сирелиуса явно указывает на лексикографический интерес исследователя. Он не только записывал хантыйские названия традиционных предметов быта, но и регулярно вел сбор словарных данных. Самое большое количество лексем представлено по таким темам, как «охота» и «рыбалка», которые, в свою очередь, разбиты на несколько подразбук. Кроме упомянутых тем, хантыйские слова сгруппированы по тематическим группам «оленьеводство», «сбор кедрового ореха», «цвета и краски», «постройки», «одежда», «сосуды и емкости», «музыка», «орудие», «сырье», «названия деревьев», «меры длины и времени» и др. В 1899 г. У.Т. Сирелиус отправился во второе путешествие и добрался до сургутских земель, однако его записи из этой экспедиции до настоящего времени не опубликованы и хранятся в рукописном виде в Национальном музее Финляндии (цит. по: [1]).

Поляк по происхождению А.А. Дунин-Горкавич был по роду занятий лесоводом. В 1880 г. приказом по корпусу лесничих России 36-летний А.А. Дунин-Горкавич получил назначение в Тобольскую губернию. С этого момента началось его исследование Севера. В Тобольске помимо чиновнической и профессиональной деятельности лесничего А.А. Дунина-Горкавича активно занимался наукой, агрономией и общественными делами. Его также интересовали язык и культура коренных народов Севера. По материалам исследований Дуниным-Горкавичем были написаны десятки работ, среди них фундаментальный труд «Тобольский Север» с отдельным томом, посвященным этнографии корен-

ного населения: «Этнографический очерк местных инородцев» (1911 г.). Ценным лингвистическим изданием считается труд «Русско-хантыйско-ненецкий тематический словарь» (1910 г.), который, по-видимому, создавался с целью облегчить общение государственных служащих с коренным населением. В дальнейшем этот словарь был опубликован К. Доннером в одном издании с несколькими самодийскими словарями [9]. Ценность словаря для хантологов заключается в том, что в нем представлена преимущественно лексика ваховского диалекта, с небольшими включениями лексики сургутского диалекта. В 1926 г. Президиум Академии наук СССР официально признал ученый статус А.А. Дунина-Горкавича.

Обобщая результаты полевой работы упомянутых выше авторов, можно заключить, что первоначальный этап исследований восточных диалектов хантыйского языка характеризовался лексикографической направленностью. Собранный авторами систематизированный словарный материал по диалектам восточных хантов составил ядро обширного корпуса языковых данных восточно-хантыйского языка.

Первые сведения о строе языка восточных хантов, а именно сургутских, принадлежат финскому ученому М.А. Кастрену (1813–1852 гг.). В 1845 г., путешествуя вдоль р. Иртыш, а затем вдоль Оби, он познакомился с южными и восточными диалектами народа ханты, а позднее по своим записям составил небольшой словарь и грамматику иртышского диалекта, в которой иногда даются неполные парадигмы грамматических форм на сургутском диалекте [10]. Однако более детально поработать над собранным материалом ему не удалось по причине тяжелой болезни.

Первые сведения о грамматическом строе васюганского диалекта встречаются в отчетах Алтайской миссии за 1887 г. святителя М.А. Невского, а первым лингвистом, кто добрался до самых крайних восточных хантов – ваховских, был, по-видимому, финн К.Ф. Карьялайнен. Можно сказать, что со второй половины XIX в. началось целенаправленное изучение языка восточных хантов финскими учеными-филологами К.Ф. Карьялайненом (1871–1919 гг.) и Х. Паасоненом (1865–1919 гг.).

Во время своей продолжительной экспедиции по Сибири (1898–1902 гг.) К.Ф. Карьялайнен записывал лексемы и тексты, составлял морфологический очерк исследуемых диалектов, а также собирал разнообразные мифологические предания народа ханты. Большое внимание К.Ф. Карьялайнен уделял изучению фонетики и лексики восточных диалектов, его морфологические заметки по хантыйским диалектам имеют высокую научную значимость, так как представляют первые сведения о грамматическом строе большинства из хантыйских идиом. Паасонен провел в Приобье с 1900 по 1901 г. До сургутских зе-

мель он добрался за три месяца до возвращения, где приступил к изучению языка юганских хантов. Основное внимание Х. Паасонен уделял сбору лексического материала по кодинскому и юганскому диалектам, между тем грамматика исследуемых идиомов также являлась предметом его научного интереса. Оба исследователя умерли относительно рано, в один и тот же год. В связи с ранней смертью языковеда не успели при жизни опубликовать свои рукописи, поэтому лексический материал, собранный Х. Паасоненом, был опубликован К. Доннером [11], а материал К.Ф. Карьялайнена – Ю.Х. Тайвоненом [12]. Хантские слова в словарях финских ученых даны с финскими и немецкими эквивалентами, частично встречается русский перевод. Словари оформлены в виде заметок к каждому слову с возможными примерами по каждому диалекту. Впоследствии лексический материал финских ученых использовали для создания своих диалектологических словарей другие исследователи. Например, В. Штейниц заимствовал лексику восточных диалектов, так как он сам не добрался до земель проживания восточных хантов, а Н.И. Терешкин включил в свой словарь лексику васюганских хантов, так как из всех восточных хантов он не был только у васюганских. Известна также работа К.Ф. Карьялайнена, посвященная отдельному фрагменту словарного строя языка васюганских, тром-аганских, красноярских и казымских хантов о терминологии родства [13].

Морфологические заметки, сделанные Х. Паасоненом и К.Ф. Карьялайненом во время их путешествия по Сибири, вышли под редакцией венгерской ученой Э. Вертеш [14, 15]. К.Ф. Карьялайнену удалось кратко, но достаточно подробно, с примерами описать почти все группы диалектов хантского языка: южную (демьянский, иртышский, кондинский), восточную (ваховский, васюганский, тром-аганский), северную (низямский, казымский, обдорский). Грамматический очерк кондинского диалекта Х. Паасонена включает в себя также пометки, относящиеся к грамматическим формам сургутского диалекта. Нам известны только два текста на восточных диалектах, которые были собраны К.Ф. Карьялайненом во время его экспедиции. Тексты были опубликованы только во второй половине XX в. венгерскими учеными: на ваховском диалекте – Л. Хонти в журнале *Finnisch-Ugrische Mitteilungen*, на васюганском – Йо. Эрдони и И. Кечкемети в журнале *Ural-Altische Jahrbücher* [16. С. 156–161; 17. С. 69–74]. Четыре юганских сказки, записанные Х. Паасоненом, также вышли в 2011 г. в Финляндии под редакцией Э. Вертеш с переводом и комментариями [18]. Все эти тексты, записанные финскими учеными, являются первыми из когда-либо зафиксированных образцов речи на восточных диалектах хантского языка.

В XX в. к финским и венгерским ученым, заложившим фундамент для изучения восточно-хантского языка, присоединились ис-

следователи из других стран, а именно лингвисты из Германии и России, а в текущем столетии – представители Японии. Так, анализируя состояние исследований в XX в., следует отметить значимую роль немецкого ученого В. Штейница (1905–1967 гг.) в изучении всех разделов хантыйского языка и его диалектов. В. Штейниц жил в Советском Союзе с 1934 по 1937 г. и работал в Институте языков народов Севера в Ленинграде. С июля по октябрь 1935 г. он выполнял полевые исследования в местах проживания северных хантов и манси. Изучив и сравнив систему гласных хантыйского языка, он назвал ваховский и васюганский диалекты самыми консервативными диалектами (цит. по: [19. С. 816–817]). Сведения о языке, описание его грамматического строя, оригинальные тексты на хантыйском языке (сынском, шеркальском, шурышкарском, кеушинском, атлымском, низямском, казымском, обдорском и васюганском диалектах), личный дневник исследователя, который он вел во время своей экспедиции к хантам, а также другие материалы были опубликованы в 1975–1989 гг. в четырехтомнике *Ostjakologische Arbeiten* [20]. Материалы были подготовлены к изданию группой учеников и последователей В. Штейница под руководством Г. Зауэра. Васюганские сказки на языке-оригинале в сопровождении немецкого перевода были опубликованы в третьем томе учений по хантыйскому языку В. Штейница [Там же. С. 559–573]. Эти тексты были записаны его студентами-хантам из Института народов Севера (г. Ленинград) в 1934–1937 гг. Два текста («Рассказ о шамане» и «Альвали») были в оригинале записаны от носителя ваховского диалекта К. Натусина родом из Охтеурья Нижневартовского района. Текст «Коростоголовый» записан в 1936 г. в Ленинграде В. Штейницем от А.И. Олугиной, а она, в свою очередь, в 1935 г. записала текст от носителя обдорского диалекта Тархова (инициалы в источнике не указаны).

А.И. Олугина (родом из с. Николаевское Александровского района) также затранскрибировала и перевела этот текст на васюганский диалект. Тексты «Воробей» и «Мари» были рассказаны самой А.И. Олугиной [Там же. С. 566]. Для знакомства с культурным наследием хантов тексты из собраний В. Штейница, в том числе и тексты на васюганском диалекте, были переведены на русский язык Н.В. Лукиной (2014 г.). В период с 1966 по 1993 г. был издан «Диалектологический и этимологический словарь», включавший 15 томов и основанный на материалах, собранных В. Штейницем. Первый том хантыйского словаря В. Штейница был опубликован в 1966 г. После смерти автора словаря в 1967 г. работу над изданием продолжили ученики В. Штейница и завершили ее в 1993 г. [21]. Этот словарь представляет собой ценнейшее издание, наиболее часто цитируемое лингвистами-хантологами. В него включены лексические данные по всем диалектам хантыйского языка с переводом на немецкий и частично на русский языки. В пятнадцатом

томе словаря приведен алфавитный указатель немецких и русских значений, а также алфавитный указатель слов уральских и неуральских языков с установленными этимологическими связями.

Восточные диалекты хантыйского языка изучал в Институте языков народов Севера в Ленинграде зимой 1976–1977 гг. венгерский языковед Л. Хонти (род. 1944). В настоящее время Л. Хонти является главным редактором венгерского лингвистического журнала *Nyelvtudományi Közlemények*, который выходит с 1862 г. Информантом по пимскому говору сургутского диалекта Л. Хонти была ученица Н.И. Терешкина А.С. Песикова (Каюкова) (род. 1951), по тром-аганскому говору ученый работал с Е.И. Сопочиным. Благодаря исследованиям Л. Хонти, сведения о хантыйском языке были значительно расширены и уточнены. Одним из наиболее значимых трудов Л. Хонти в области хантологии следует назвать хрестоматию хантыйского языка [22]. Вклад ученого также заключается в опубликовании текстов на ваховском, васюганском и тром-аганском идиомах и в исследованиях хантыйской фонетики, морфологии и синтаксиса [4, 23–26].

В 1970 г. в Мюнхенском университете имени Людвига и Максимилиана (ЛМУ) немецкий лингвист Э. Шифер защитил диссертацию «Именные предложения и глаголы ‘быть’ в хантыйском языке» [27]. Языковой материал восточных диалектов представлен в работе предложениями на ваховском, васюганском, тром-аганском и юганском диалектах [Там же. С. 12–83]. В последующие двадцать лет Э. Шифер продолжил изучать восточные диалекты, что нашло отражение в его монографиях и статьях. Он исследовал именные и глагольные категории восточных диалектов, а также лексический пласт языка. Некоторые работы были опубликованы в соавторстве с Л. Шифер [22, 28 и др.].

Финский исследователь М. Лиимола занимался изучением мансийского языка, и после его смерти Ю.А. Каннисто занялся подготовкой к печати богатейшего материала по диалектам мансийского языка, собранного в экспедиции. При этом он уделил некоторое внимание и близродственному хантыйскому языку, а именно вах-васюганскому наречию, исследование которого представлено в разделе, посвященном анализу вах-васюганской падежной системы [29].

В целом можно констатировать, что начиная со второй половины XX в. велась интенсивная исследовательская работа по восточным диалектам хантыйского языка, нацеленная на создание общих описательных грамматик этого языка и сбор текстового эмпирического материала. Особое внимание при этом уделялось задаче полного описания конкретных восточных диалектов хантыйского языка, что может быть проиллюстрировано следующими примерами.

Ваховский диалект. Изучение ваховского диалекта хантыйского языка связано с именем ученика В. Штейница Н.И. Терешкина (1913–

1986 г.) – первого лингвиста из народа ханты, который родился в хантыйской юрте у таежной речки Согом Ханты-Мансийского района, а жил и работал в Ленинграде. В 1961 г. Н.И. Терешкин опубликовал очерки ваховского диалекта, состоящие из описания грамматической системы, текстов и краткого словаря [30]. В 1981 г. был опубликован словарь, содержащий лексику восточной группы [31]. В 1997 г. на основе словаря Н.И. Терешкина вышел русско-хантыйский словарь ваховского диалекта, составленный этнографом В.И. Сподиной [32]. Н.И. Терешкин черпал материал для своих монографий как из научных экспедиций, которые он совершал во второй половине XX в. вдоль рек Вах, Васюган, Тромъеган и Салым, так и от своих хантыйских учеников в Институте народов Севера в Ленинграде [31. С. 5]. По просьбе Финно-угорского общества Финляндии Н.И. Терешкин сделал переводы нерасшифрованных текстов, записанных финским ученым Карьялайненом в конце XIX века, на свой родной иртышско-кондинский диалект хантыйского языка. Также он стал одним из первых переводчиков произведений А.С. Пушкина на хантыйский язык. Но все же самым главным остается его вклад в изучение ваховского диалекта, поскольку труды исследователя по этому диалекту до сих пор являются основополагающими в хантологии.

Проводя исторический экскурс изучения ваховского диалекта хантыйского языка, нельзя не сказать о венгерском ученом Я. Гуя, чьи труды в виде грамматики, текстов, глоссария и исследовательских работ также базируются на материале, собранном в Ленинграде в 1956–1957 гг. от трех студентов, в совершенстве владеющих этническим языком [5. С. 25]. «Хрестоматия восточного остякского языка» на английском языке вышла в Блумингтоне (США), а в Венгрии – на венгерском, и представляет собой детальное описание грамматической системы ваховского диалекта [Там же]. Самой важной работой ученого можно назвать монографию «Структура предложения в ваховском диалекте хантыйского языка» на венгерском языке, опубликованную в Сегеде в 1994 г. [33]. Помимо всего прочего, Я. Гуя также составил небольшой глоссарий по ваховскому диалекту [34].

Сбор произведений устного народного творчества народа ханты был продолжен Л.Е. Куниной в 1999–2002 гг. вдоль реки Вах. Исследовательница работала с носителями языка, проживающими в поселках Чехломей, Сосновый Бор и Корлики, и записала на магнитофонную пленку рассказанные ими оригинальные сказки и тексты. В 2005 г. вышел подготовленный ею сборник сказок и текстов, названный по имени мифического персонажа Альвали, с переводом на русский язык и примечаниями [35].

Полевые исследования ваховского диалекта продолжают и в настоящее время. Так, например, в 2006 г. в поселке Корлики со-

диолингвистическое положение восточных (ваховских) хантов изучала японская ученая С. Соса [36]. В течение последних трех лет сотрудниками ЛЛА ТГУ В.В. Воробьевой, С.В. Ковылиным, Г.П. Поздевой и П.И. Ли были проведены несколько экспедиций в места проживания ваховских хантов. Первая экспедиция проходила летом 2017 г. в поселке Ларьяк, деревне Чехломей и национальном селе Корлики (по берегам рек Вах и Корлики) Нижневартовского района ХМАО–Югры. К сожалению, во время работы в пос. Ларьяк не удалось встретиться с учителем родного языка и литературы М.А. Прасиной из-за отпускного периода.

М.А. Прасина является автором ряда изданий на ваховском диалекте хантыйского языка, включающих тексты, картинный словарь и другие труды [37]. Самая плодотворная и результативная работа состоялась в с. Корлики, где проживают семьи ваховских хантов – Кунины, Каткалевы, Хохлянкины, Сигильетовы, Могульчины, Прасины. Каждая семья имеет родовые уголья – стойбища, самое ближайшее локализовано примерно в 50 км от села. Село характеризуется как труднодоступное и изолированное, благодаря чему коренные жители сохранили традиционный уклад образа жизни предков и родной язык. В результате экспедиционной работы были записаны хантыйские сказки, фольклорные и прозаические тексты, а также редкая лексика, отличающая диалект ваховских хантов.

Вторая экспедиция состоялась целенаправленно в с. Корлики летом 2018 г. Во время экспедиции продолжилась работа с информантами, которые принимали участие в анкетировании в предшествующей экспедиции. Помимо них в исследование были вовлечены новые носители, чьим постоянным местом жительства являются родовые уголья. Было отмечено, что носители этнического языка, проживающие на семейных родовых угольях, занимаясь традиционным хозяйством, хотя и являются билингвами, все же знают родной язык лучше, так как в силу изолированного проживания реже подвержены контактированию с русским населением. В ходе полевой работы был собран лингвистический материал, характеризующий современное состояние языка, культуры и быта ваховских хантов: сказки, морфологические парадигмы и тематические опросники. Полевые исследования проводились в селе Корлики и в 2019 г. Были записаны и расшифрованы бытовые тексты, рассказы и сказки. Удалось записать сказки «Две птички-сёстры» и «Песня мышонка», рассказанные сказительницей Т.Ф. Каткалевой. Сказки уже опубликованы в хантыйско-русском тематическом словаре [38]. Сам словарь тоже был озвучен. Кроме того, во время экспедиции были собраны анкеты на именные и глагольные категории, цветообозначения, конструкции с количественными числительными и существительными, обозначающими парный предмет, часть тематического словаря и топо-

нимические данные. Материал записывался как от уже известных из прошлых экспедиций информантов, так и от новых участников – хорошо владеющих носителей родного языка. Всего за три года были собраны языковые данные от 36 информантов. Экспедиционный языковой материал еще ожидает своего изучения и обработки сотрудниками ЛЛА ТГУ, поэтому в будущем планируется публикация озвученных глоссированных текстов и аудиословарей на сайте проекта (<http://lingvodoc.ispras.ru>).

Васюганский диалект. В 1950–1960-х гг. по всему Васюгану сбором материала по топонимии занималась Л.И. Калинина. Собранный топонимический материал лег в основу ее кандидатской диссертации, в которой автор проанализировала морфологические, семантические, словообразовательные и фонетические особенности указанного типа лексики. Однако параллельно своей основной задаче тополог Л.И. Калинина собирала во время своих поездок сказки и прозаические рассказы этноса Васюганья. Так, от носителей языка И.К. Могутаева и А.Н. Бардина она записала сказки «На берегу чертовой речки», «Три сына», «Альвали со старшей сестрой», «Большая щука» и др. Ученая зафиксировала образцы связанной речи в транскрипции на кириллической основе, снабдила русским переводом и опубликовала в сборнике «Сказки и бытовые тексты» [39]. Прозаические тексты, опубликованные Л.И. Калининой в журнале «Языки и топонимия Сибири», представляют собой переводы на васюганский диалект ваховских текстов, записанных Н.И. Терешкиным в Лабаз-Егане на Вахе. Переводы были сделаны непосредственно по русскому эквиваленту, помещенному под хантыйскими текстами № 1–4 в книге «Очерки диалектов хантыйского языка» (1961 г.). На васюганский диалект тексты перевели И.К. Могутаев, У.С. Арахпаева и А.Я. Кармашева в пос. Новый Васюган в 1966 г., а записала их также Л.И. Калинина [40. С. 19]. Несколькими годами позже венгерский ученый Л. Хонти добавил к шести текстам Л.И. Калининой фонематическую транскрипцию с латинскими символами, а также, основываясь на оригиналах, перевел их на родной язык. Тексты аккомпанированы глоссарием в конце статьи и изданы в журнале *Nyelvtudományi Közlemények* [25]. В свою очередь, К. Буда составил хантыйско-немецкий глоссарий к тексту сказки «Три сына» [41. С. 273–280]. В настоящее время рукописные записи текстов тополога и собирателя Л.И. Калининой хранятся в архиве ЛЯНС ТГПУ (1956–1957; Т. 1–3), а опубликованные текстовые материалы до сих пор служат базовым корпусом для исследователей васюганского диалекта.

Существенный вклад в изучение васюганского диалекта хантыйского языка был внесен учеными ЛЯНС ТГПУ. Работа выполнялась ими в рамках комплексной программы исследований «Проблема происхождения аборигенов Сибири и их языков», разработанной профес-

сором А.П. Дульзоном в 1950–1960-е гг. Хантыйское направление возглавлялось известным лингвистом О.А. Осиповой. С опорой на материал васюганского диалекта было защищено несколько диссертаций (Н.Н. Шаламовой (2001 г.), А.Ю. Фильченко (2002 г.), В.В. Воробьевой (2002 г.), П.М. Кузнецовым (2004 г.), О.С. Потаниной (2006 г.)), подготовка которых осуществлялась под руководством О.А. Осиповой. Ряд основополагающих работ по хантыйскому языку О.А. Осипова написала в соавторстве со своими учениками А.Ю. Фильченко и Н.Н. Шаламовой [42, 43].

В работах Н.Н. Шаламовой, материалом для которых послужили полевые записи, полученные в экспедициях 1995, 1997, 1999 гг. по Каргасокскому району Томской области, исследуются способы выражения аспектуальных и видовых значений васюганского глагола. Полевые исследования языка васюганских хантов выполнялись и другими сотрудниками ЛЯНС ТГПУ.

В 1992 г. на васюганскую землю состоялась международная лингвоэтнографическая экспедиция в составе венгерского этнографа З. Надя и заведующей ЛЯНС ТГПУ А.А. Ким. В пос. Павлово Каргасокского района Томской области участники экспедиции встретились с носителем васюганского диалекта М.К. Могутаевым, который представил свой двадцатилетний труд в виде рукописных записей лексем родного языка. С этого момента началась кампания по подготовке рукописей к печати под редакцией О.А. Осиповой, А.А. Ким и Е.А. Сергеевой. Уже в 1996 г. хантыйско-русский словарь М.К. Могутаева вышел в свет [44]. При составлении автор интуитивно опирался на еще не до конца сложившиеся лексикографические и грамматические нормы родного языка, подбирая наиболее подходящие эквиваленты хантыйским словам. Редакторы осознанно сохранили авторскую подачу материала, в чем и заключается ценность словаря для лингвистов и этнографов. Экспедиция 1992 г. далее продолжилась по маршруту пос. Новый Васюган (Каргасокский район), а затем пос. Озерное (Колпашевский район). Полевые исследователи записали от братьев С.М. и П.М. Милимовых сказки и прозаические тексты «Лоси», «Парень», «Легенда про гармошку», «Шестиногий лось» и др.

Эстафета полевой работы в области распространения васюганского диалекта была подхвачена А.Ю. Фильченко. Под его руководством на рубеже XX и XXI вв. было предпринято несколько экспедиций с целью сбора лингвистического материала по языку васюганских, александровских и юганских хантов. Основным информантом оставался П.М. Милимов (место рождения пос. Озерное, место проживания пос. Новый Васюган), последний носитель васюганского диалекта, свободно владеющий родным языком. Некоторые образцы текстов, собранных в полевых условиях, доступны на сайте Мультимедийной до-

кументации исчезающих александровского и васюганского идиом хантыйского языка (<http://www.policy.hu/filtchenko/FTG%20ELDP%20project/langdata.htm>). По результатам полевых исследований вышла в свет грамматика восточных диалектов [45], основанная преимущественно на васюганском диалекте. Труд А.Ю. Фильченко представляет собой полную и единственную описательную грамматику васюганского диалекта. Весомый ряд статейных публикаций ученого доступен на персональной странице сайта *Academia* (<http://nu-kz.academia.edu/AndreyFilchenko>). Помимо этого, члены ЛЯНС ТГПУ издали под редакцией А.Ю. Фильченко пять томов аннотированных текстов обско-ненецкого ареала, куда вошли образцы васюганских текстов, собранных Л.И. Калининой и А.А. Ким, а в источнике, датированном 2017 г., появились тексты «Поехали рыбачить зимой» и «Пошел след топтать для нарт» из собственных экспедиций (открытый доступ к текстам – <http://nu-kz.academia.edu/AndreyFilchenko>). На базе лаборатории А.Ю. Фильченко продолжает готовить новое поколение молодых ученых, двое уже защитили кандидатские диссертации (М.Н. Тоноян (2014 г.) и С.В. Ковылин (2017 г.)).

Самые последние попытки собрать лингвистические данные по васюганскому диалекту с целью описания современного состояния языка были предприняты сотрудниками ЛЛА ТГУ В.В. Воробьевой, Н.А. Кошелюк, Е.В. Ковалевой и Н.А. Качиным. Полевые исследования были сосредоточены в Новоюгинском поселении Каргасокского района Томской области: с. Каргасок, с. Новоюгино, с. Староюгино, с. Бондарка, с. Лозунга, с. Большая Грива. В селах проживают семьи васюганских ханты – Полумогиных, Ангалиных, Немельгиных и др. Представители хантыйского этноса уже не используют язык как средство общения, только помнят отдельные слова или фразы, употребляя скудный набор грамматических элементов. Тем не менее удалось записать несколько частушек, именные и глагольные формы, словарные данные. Экспедиционный материал представлен на сайте проекта (<http://lingvodoc.ispras.ru/dictionary/906/6/perspective/906/7/view?page=1>). Собранные аудиозаписи носителей васюганского диалекта данной местности позволили подтвердить принципы постановки ударения в васюганском диалекте, разгадкой которых занимается языковед из Института языкознания РАН Ю.В. Норманская [46].

Сургутский диалект. Основополагающими в области сургутского диалекта являются работы венгерской ученой М. Чепреги [47, 48 и др.]. Ей принадлежат две хрестоматии по сургутскому диалекту на венгерском и русском языках [1]. Труды М. Чепреги базируются на экспедиционных данных. В настоящее время глоссированный корпус сургутского языка состоит из 42 записей: тестов, песен, этнографических рассказов, собранных венгерскими полевыми исследователями с пере-

водом на венгерский и частично на другие языки: английский, немецкий и русский, доступен на сайте ЛМУ Мюнхен (http://www.babel.gwi.uni-muenchen.de/index.php?abfrage=SK_corpus&subnavi=corpus_pub). Тексты из этого корпуса М. Чепреги записала частично с Л.Н. Каюковой, С. Соса и др. в 1993, 1997, 1998, 2001, 2002, 2003, 2005, 2009 и 2011 гг. от следующих информантов: Е.Д. Айпина, И.И. Кечимовой, Д.А. Кечимова, С.Т. Кечимова, О.И. Сопочиной и др. Культурное наследие сургутских хантов также представлено в фольклорных сборниках под авторством М. Чепреги (2011 г., 2015 г.), записанных венгерскими исследователями в 1992–2000 гг. Необходимо отметить, что М. Чепреги подготовила ряд учеников. Одна из них, С. Шен, собрала в 2012–2016 гг. собственный корпус из 48 текстов на языке юганских хантов в экспедициях по Большому и Малому Югану (http://www.babel.gwi.uni-muenchen.de/index.php?abfrage=YK_corpus&subnavi=corpus_pub). Образцы юганской речи, записанные Паасоненом в 1901 г., также были глоссированы С. Шен и в настоящее время доступны на сайте ЛМУ Мюнхен (http://www.babel.gwi.uni-muenchen.de/index.php?abfrage=SK_corpus&subnavi=corpus_pub).

В 2017 г. ученица М. Чепреги из Японии С. Соса защитила кандидатскую диссертацию, посвященную выявлению морфосинтаксических тенденций в сургутско-хантыйском дискурсе [3]. В совместной публикации С. Соса и М. Чепреги представлены результаты экспериментального исследования образцов трех текстов (всего 12 фрагментов речи) от носителя сургутского диалекта О.И. Сопочиной, которые были собраны дважды в разное время с 1996 по 2008 г. [49]. Еще одна ученица М. Чепреги К. Гуган занимается исследованием синтаксических конструкций в речи билингвальных носителей сургутского диалекта [50 и др.].

В России исследования по сургутскому диалекту хантыйского языка проводятся в Институте филологии СО РАН в г. Новосибирске. Филолог Н.Б. Кошкарева является автором ряда публикаций, посвященных синтаксическим полипредикативным конструкциям в сургутском диалекте хантыйского языка. Исследования выполнены в русле теории полипредикации, разработанной представителями Новосибирской синтаксической школы, основоположником которой являлась М.И. Черемисина [51, 52 и др.]. Материалом для изучения послужили, прежде всего, собственные записи автора, собранные в полевых условиях в местах проживания аганских и тромаганских хантов. Образцы текстов на тром-аганском говоре сургутского диалекта опубликованы в [53, 54]. Традиционным для новосибирских ученых является проведение фонетических исследований на материале миноритарных языков народов Сибири. Исследования инвентаря гласных фонем сургутского диалекта в последнее время проводятся фонетистом Н.С. Уртегешевым

совместно с Н.Б. Кошкаревой [55 и др.]. Ученые Новосибирской фонетической школы П.И. Ли и Т.В. Тимкин проводят экспериментально-фонетические исследования, применяя акустические методы [56, 57]. Летом текущего года Н.Б. Кошкаревой, П.И. Ли и Т.В. Тимкиным была проведена лингвистическая экспедиция к юганским хантам, в ходе которой была записана 21 речь носителя юганского говора в селе Угут и в юртах по рекам Большой и Малый Юган.

Еще одним специалистом в области изучения сургутского наречия в настоящее время является А.С. Песикова (Каюкова), сотрудник Сургутского филиала Обско-угорского института прикладных исследований и разработок, которая упоминалась выше как информант Л. Хонти. Песикова является автором большинства учебных словарей и учебно-методических изданий по сургутскому диалекту [58, 59 и др.]. Исследовательница также принимала участие в редактировании сургутского корпуса на сайте ЛМУ Мюнхен. Изучением, разработкой нового материала и сохранностью хантыйского языка, в том числе сургутского и ваховского диалектов, занимаются сотрудники Обско-угорского института прикладных исследований и разработок в Ханты-Мансийске. В электронной библиотеке института находятся материалы конференций, учебно-методические издания, словари и фольклорные сборники (<https://ouipiir.ru/collections?page=10>). В библиотеке имеется фольклорный сборник сказок, сказаний и легенд жителей реки Лямин, записанных на языке сургутских хантов с русским переводом (2013 г.). Материал для сборника «*Димэңи йёвтэм монтьэт, ясээт*» собирался в зоне бассейна реки Лямин (Ляма) с 2000 по 2012 г. В библиотеке можно найти хантыйско-русский тематический словарь сургутского диалекта (2018 г.) и другие источники.

Салымский диалект. На сегодняшний день не имеется опубликованных текстов и полных очерков грамматики по языку салымских хантов. Лексемы данного диалекта вошли в словарь восточно-хантыйских диалектов Н.И. Терешкина, которые иногда подкреплены примерами. Исследователь собрал данный материал во время полевой работы среди салымских хантов в 1956 г. Данные словаря были использованы Л. Хонти при описании салымского диалекта в хрестоматии по хантыйскому языку [26] и в отдельной работе, посвященной изучению фонологии и морфологии салымского идиома [4]. Грамматические парадигмы в описании морфологической системы салымского идиома представлены не полностью, так как языковой материал словаря не позволяет это выполнить в полном объеме.

В июне 1911 г. совместными усилиями Тобольского музея РАН, Русского географического общества и Русского музея была организована экспедиция на р. Салым. Собранный материал хранится в Тобольском историко-архитектурном музее-заповеднике. По словам главного

библиотекаря Тюменского музейно-просветительского объединения структурного подразделения Тобольского историко-архитектурного музея-заповедника Г.В. Леповой, среди материалов экспедиций на р. Салым нет документов, словарных списков и текстов, а хранятся лишь фотографии, археологические находки и этнографические предметы. На сегодняшний день язык салымских хантов не получил полного описания, в силу утраты родного языка такая возможность исчерпана.

Заключение

Всестороннее изучение языков коренного населения различных регионов является одной из приоритетных задач лингвистики в современных условиях развития общества. Однако актуализация данной цели в настоящее время не означает, что интерес лингвистов, этнологов и антропологов к миноритарным языкам и их особенностям проявился исключительно в связи с угрозой исчезновения языков. Практика фиксации и анализа языков немногочисленных или изолированно живущих народов восходит к далекому прошлому. Сказанное в полной мере относится к истории исследования как хантыйского языка в целом, так и отдельной его ветви – восточной. Продолжительная, существующая уже более века, традиция изучения восточных диалектов хантыйского языка привела к появлению значительного корпуса научных публикаций, в которых описанию и анализу подверглись множество явлений данных идиомов. Совместные усилия финно-угроведов из разных стран и научных школ (Финляндии, Венгрии, Германии, России и др.) обеспечили создание солидной материаловедческой и теоретической базы, позволившей добиться значительных достижений в хантологии. Вместе с тем неослабевающий интерес лингвистов к диалектам хантыйского языка, расширение предметного поля и апробация новых подходов к исследованиям, активная полевая работа и применение цифровых технологий обозначили необходимость упорядочивания сведений, касающихся практики и результатов уже проведенной работы. Подобная систематизация фактов, языковых данных и теоретических обобщений позволяет более эффективно ориентироваться в широком поле хантологических изысканий, видеть преимущество подходов и вклад отдельных ученых и научных коллективов в исследование этого малораспространенного языка.

Авторы статьи выражают благодарность доктору филологических наук, члену-корреспонденту РАН А.В. Дыбо и доктору филологических наук Ю.В. Норманской за помощь в организации экспедиций к местам проживания ваховских и васюганских ханты и финансовую поддержку.

Литература

1. **Ченреги М.** Сургутский диалект хантыйского языка. Ханты-Мансийск : Печатный мир, 2017.
2. **Csepregi M.** General information about the Ostyaks (Khantys) // Studies on Surgut Ostyak Culture. Museum of Ethnography. Budapest, 1997. P. 3–11.
3. **Sosa S.** Functions of morphosyntactic alternations, and information flow in Surgut Khanty Discourse. Doctoral dissertation. Helsinki, 2017.
4. **Honti L.** A szalimi osztják nyelvjárás hang- és alakjának ismertetése // Nyelvtudományi Közlemények. 1982. № 84. P. 91–119.
5. **Gulya J.** Eastern Ostyak Chrestomathy. Uralic and Altaic Series 51. Indiana University – Mouton & Co., Bloomington – The Hague, 1966.
6. **Papai K., Munkacsí B.** Déli osztják szójegyzék // Nyelvtudományi Közlemények. 1896. № 26 (Ugor Fuzetek 12). P. 9–66.
7. **Csepregi M., Jankó J.** Osztják szójegyzéke. Jankó János: Utazás Osztjáföldre. Series Historica Ethnographiae 11. Budapest : Néprajzi Múzeum, 2000. P. 375–391.
8. **Sirelius U.T.** Reise zu den Ostjaken. Übersetzt und herausgegeben von Ingrid Schellbach. Travaux ethnographiques de la Societe Fenno-Ougrienne XI. Helsinki, 1983.
9. **Donner K.** Samojedische Worterverzeichnisse // Memoires de la Societe Finno-Ougrienne. 1932. № 64. P. 150–164.
10. **Castrén M.A., Schiefner A.** Versuch einer ostjakischen Sprachlehre. Buchdruckerei der Kaiserlichen Akademie der Wissenschaften, 1858.
11. **Paasonen H., Donner K.** Ostjakisches Wörterbuch nach den Dialekten an der Konda und am Jugan. Lexika Societatis Fenno-Ugricae 2. Helsingfors, 1926.
12. **Karjalainen K.F., Toivonen Y.H.** Ostjakisches Wörterbuch. Lexica Societatis Fenno-Ugricae X. Helsinki, 1948. Bd. I–II.
13. **Karjalainen K.F.** Wie ego im Ostjakischen die Verwandten benennt // Finnisch-Ugrische Forschungen. 1913. № 20. S. 207–285.
14. **Paasonen H., Vértes E.** Ostjakische grammatikalische Aufzeichnungen nach den Dialekten an der Konda und am Jugan // Journal de la Société Finno-Ougrienne. 1965. S. 1–96.
15. **Karjalainen K.F., Vértes E.** Grammatikalische Aufzeichnungen aus ostjakischen Mundarten. Memoires de la Societe Finno-Ougrienne 128. Helsinki, 1964.
16. **Honti L.** Ein Vach-ostjakisches Märchen mit Wörterverzeichnis // Finnisch-Ugrische Mitteilungen. 1979. № 3. P. 69–74.
17. **Erdödi J., Kecskeméti I.** Ein Märchen im Vasjugan-Dialekt des Ostjakischen // Ural-Altäische Jahrbücher. 1970. № 42. P. 156–162.
18. **Paasonen H.** Surgutostjakische Textsammlungen am Jugan. 240. Suomalais-ugrilainen seura. 2001. S. 67–92.
19. **Wickman B.** The History of Uralic Linguistics // The Uralic Languages. Description, History and Foreign Languages / ed. D. Sinor. Leiden ; New York; København; Köln : E.J. Brill, 1988. P. 792–820.
20. **Steinitz W.** Ostjakische Arbeiten I–IV. Budapest : Akadémiai Kiado ; Berlin : Akademie Verlag ; Den Haag, 1975, 1976, 1989, 1980.
21. **Steinitz W.** Dialektologisches und Etymologisches Wörterbuch der Ostjakischen Sprache. 1–14. Lieferungen, Berlin : Akademie Verlag, 1966–1993.
22. **Schiefer L.** Phonematik und Phonetaktik des Vach-Ostjakischen. 1, München: Universität München, 1975.
23. **Honti L.** Beobachtungen über die Laut- und Formelehre gegenwärtiger Surguter Mundarten des Ostjakischen // Acta Linguistica Academiae Scientiarum Hungaricae. 1977. № 27. S. 271–286.
24. **Honti L.** Tromagani osztják szövegek // Nyelvtudományi Közlemények. 1978. № 80. P. 127–139.
25. **Honti L.** Vasjugani osztják szövegek // Nyelvtudományi Közlemények. 1982. № 84. P. 127–157.

26. **Honti L.** Chrestomathia Ostiastica. Tankönyvkiadó, Budapest : Tankönyvkiado, 1984/1986.
27. **Schiefer E.** Nominalsatz und “Seins-Verbs” im Ostjakischen. Doktor Dissertation. München, 1970.
28. **Schiefer E., Schiefer L.** Zur Pluralbildung in den Ostjakischen Dialekten Vach und Vasjugan // Etudes Finno-Ougriennes. 1973. № 10. S. 133–169.
29. **Liimola M.** Zur Kasuslehre der Vach-Vasjugan Mundart der Ostjakischen Sprache // Journal de la Société Finno-Ougrienne. 1971. № 71. P. 3–24.
30. **Терешкин Н.И.** Очерки диалектов хантыйского языка (ваховский диалект). Л. : Наука, 1961.
31. **Терешкин Н.И.** Словарь восточно-хантыйских диалектов. Л. : Наука, 1981.
32. **Терешкин Н.И., Сподина В.И.** Словарь хантыйско-русский и русско-хантыйский. Ваховский диалект. Нижневартовск : Уральская государственная лесотехническая академия, 1997.
33. **Gulya J.** A mondatszerkezetek rendszere a vahi osztjákban. Szeged, 1994.
34. **Gulya J.** Vahi osztják szójegyzék // Nyelvtudományi Közlemények LXXXI. Kötetének 1. Számából, 1969.
35. **Кунина Л.Е.** Ал'вы. Альвы. Томск : Изд-во ТГУ, 2005.
36. **Sosa S.** Korliki – erään Vahin hantin nykutilanne // SUSA/JSFOu. 2009. № 92. P. 282–288.
37. **Прасина М.А.** Тесты по хантыйскому языку (ваховский диалект). СПб. : Просвещение, 2003.
38. **Каткалева Т.Ф.** Хантыйско-русский тематический словарь (ваховский диалект) / под ред. Н.А. Лысковой. СПб. : Филиал изд-ва «Просвещение», 2001.
39. **Калинина Л.И.** Сказки и бытовые тексты (Васюган) // Сказки народов Севера. Томск : Изд-во ТГУ, 1976. № 2. С. 124–140.
40. **Калинина Л.И.** Хантыйские тексты // Языки и топонимия Сибири. Томск : Изд-во ТГУ, 1970. № 2. С. 19–27.
41. **Bouda K.** Neues Ostjakisches Material vom Vasjugan // Acta Linguistica Academiae Scientiarum Hungaricae, 1972. № 22. P. 273–280.
42. **Осипова О.А., Фильченко А.Ю.** Следы активной типологии в диалектах хантыйского языка // Linguistica Uralica. 2001. № 3. P. 193–211.
43. **Осипова О.А., Шаламова Н.Н.** Суффиксы залогового и видового значения в васюганском диалекте хантыйского языка // Linguistica Uralica. 2001. № 3. P. 34–46.
44. **Мозутаев М.К.** Хантыйско-русский словарь (васюганский диалект). Томск : Изд-во ТГПУ, 1996.
45. **Filchenko A.Yu.** Aspects of the Grammar of Eastern Khanty. Tomsk : TSPU-Press, 2010.
46. **Норманская Ю.В.** Разгадка принципов постановки ударения в васюганском диалекте хантыйского языка // Томский журнал лингвистических и антропологических исследований. 2013. № 2. С. 56–68.
47. **Чепреги М.** Маркирование агенса инфинитных конструкций в сургутском диалекте хантыйского языка // Вестник Угроведения. 2015. № 4. С. 69–77.
48. **Csepregi M.** Infinitivus a szurguti hantiban [The infinitive in Surgut Khanty] // Nyelvtudományi Közlemények. 2017. № 112. P. 133–170.
49. **Csepregi M., Sosa S.** Comparable sample texts of Surgut Khanty in 1996 and 2008 // Journal de la Société Finno-Ougrienne, 2009. № 92. P. 193–208.
50. **Gugán K., Csepregi M., Hegedűs V.** Nem igei állítmányú mondatok a szurguti hantiban [Non-verbal sentences in Surgut Khanty] // In: Bakró-Nagy, Marianne (ed.) Általános Nyelvészeti Tanulmányok XXX : Uralisztikai tanulmányok. Budapest, Magyarország: Akadémiai Kiadó, 2018. P. 133–155.
51. **Кошкарева Н.Б.** Средства выражения актуального членения в сургутском диалекте хантыйского языка (в сопоставлении с другими уральскими языками и диалектами

- хантыйского языка) // Вестник НГУ. Серия: История, филология. 2007. Т. 6, № 2. С. 34–43.
52. **Кошкарева Н.Б.** Временные синтетические полипредикативные конструкции с инфинитными формами глагола в форме местнотворительного падежа в сургутском диалекте хантыйского языка (в сопоставлении со смежными хантыйскими и ненецкими диалектами) // Сибирский филологический журнал. 2007. № 3. С. 147–162.
53. **Кошкарева Н.Б.** Образцы текстов на сургутском диалекте хантыйского языка (тром-аганский говор) // Языки коренных народов Сибири. № 10. Экспедиционные материалы. Новосибирск, 2003. С. 107–140.
54. **Кошкарева Н.Б.** Образцы текстов на сургутском диалекте хантыйского языка (тром-аганский говор) // Языки коренных народов Сибири. № 13. Экспедиционные материалы. Новосибирск, 2004. С. 104–148.
55. **Уртегешев Н.С., Кошкарева Н.Б.** Инвентарь прерывистых гласных фонем в сургутском диалекте хантыйского языка // Сибирский филологический журнал. 2018. № 1. С. 180–207.
56. **Ли П.И.** Экспериментально-фонетическое исследование вокализма первого слога в ваховском диалекте хантыйского языка // Урало-алтайские исследования. 2019. № 1 (32). С. 28–40.
57. **Тимкин Т.В.** Типологическая характеристика хантыйского вокализма по данным казымского и сургутского диалектов // Вестник НГУ. Серия: История, филология. 2018. Т. 17, № 9. С. 66–80.
58. **Песикова А.С.** Хантыйский язык (сургутский диалект): учебное пособие для 3 класса. Ханты-Мансийск : Полиграфист, 2008. 132 с.
59. **Песикова А.С.** Хантыйско-русский тематический словарь (сургутский диалект) : учеб. пособие для 1–4 классов. СПб. : Просвещение, 2007.

Сведения об авторах:

Воробьева Виктория Владимировна – кандидат филологических наук, доцент, Томский политехнический университет (Томск, Россия); доцент, Национальный исследовательский Томский государственный университет (Томск, Россия). E-mail: vorobeva@tpu.ru

Новицкая Ирина Владимировна – доктор филологических наук, доцент, профессор, Национальный исследовательский Томский государственный университет (Томск, Россия). E-mail: irno2012@yandex.ru

Мухтаруллина Айгуль Раисовна – доктор филологических наук, профессор, Башкирский государственный университет (Уфа, Россия). E-mail: aigr_19@mail.ru

Малькова Яна Юрьевна – лаборант Лаборатории лингвистической антропологии, Национальный исследовательский Томский государственный университет (Томск, Россия); E-mail: yamalkova96@gmail.com

Поступила в редакцию 13 января 2020 г.

HISTORY OF RESEARCH ON THE EASTERN KHANTY LANGUAGE

Vorobeva V.V., Ph.D. (Philology), Associate Professor, Tomsk Polytechnic University (Tomsk, Russia); Associate Professor, National Research Tomsk State University (Tomsk, Russia). E-mail: vorobeva@tpu.ru

Novitskaya I.V., D.Sc. (Philology), Associate Professor, National Research Tomsk State University (Tomsk, Russia). E-mail: irno2012@yandex.ru

Mukhtarullina A.R., D.Sc. (Philology), Professor, Bashkir State University (Ufa, Russia). E-mail: aigr_19@mail.ru

Malkova Ya.Yu., Laboratory Assistant, National Research Tomsk State University (Tomsk, Russia). E-mail: yamalkova96@gmail.com

DOI: 10.17223/19996195/49/3

Abstract. This article presents an overview of the history of studies focusing on the Eastern dialects of Khanty, namely, Vakh, Vasyugan, Surgut and Salym. These studies cover the timespan stretching between the nineteenth century and the present time. This long-standing tradition of studying Khanty dialects has contributed to accumulating enormous language data collected by distinguished researchers from Russia, Hungary, Finland and Germany among others. The objective of this article is to systematize the accumulated language data on the Eastern Khanty dialects which have been studied by certain linguistic groups or schools. The language data include both already published and unpublished data on Eastern Khanty language collected by Russian and foreign scholars. Moreover, the archive materials of the Scientific Library of TSU, the Laboratory of Siberian Indigenous Languages named after A.P. Dulson at TSPU and the field data collected by researchers from the Laboratory of Linguistic Anthropology at TSU were also used. The article focuses on tracking the history of studies of Khanty dialects that were grounded in field work data. Interest in ethnography, spiritual culture and folklore of the indigenous population of Siberia stimulated the flow of scientists to the middle Ob region of the Agan, Tromyugan, Pim, Lyamin, Bolshoi Yugan, Malyi Yugan, Vakh and Vasyugan river basins in the second half of the nineteenth century. Initially, researchers tended to record the lexicon of the relevant dialects, as well as to collect ethnographical, anthropological and archeological facts. This practice was soon expanded to encompass morphological and phonetic features as well. Due to these attempts, present-day researchers have access to a range of grammar books and dictionaries enabling them to do comparative analyses of the language data obtained at different time periods. The first grammar guides of the East Khanty language were written by Finnish scholars (A.M. Kastren, K.F. Karjalainen and H. Paasonen) at the beginning of the twentieth century. They managed to describe the grammar systems of Surgut, Yugan, Vakh, Vasyugan and Trom-Yugan dialects. In the middle of the twenties century Eastern dialects were already intensively studied by Hungarian, German and Russian scholars. Scientists from Germany (W. Steinitz), Hungary (L. Honti, J. Gulya) and others came to research Eastern Khanty to the Institute of the Peoples of the North in Leningrad. The language material collected during field work was comprehensively studied by both individual scientists and scientific groups formed to study individual dialects. Currently, scientists continue the tradition of collecting linguistic data from the East Khanty speakers which is made freely available on the sites of the projects aimed at examining the indigenous languages, in the form of online dictionaries and text corpuses. The article also presents an overview of the research tasks addressed during field work with the Eastern Khanty speakers and identifies the main areas of research activity of contemporary linguists. Eastern Khanty dialects are known to have been described to a varying degree of completeness. The Surgut dialect is being actively studied and recorded by Hungarian and Russian scientists from Novosibirsk, Khanty-Mansiysk and Surgut, and the Vakh – by Russian scientists from Tomsk. Vasyugan Khanty is no longer in use as a means of communication; therefore, researchers draw their analyses on the texts and materials collected during the twentieth century. The least comprehensively described Eastern Khanty dialect is known to be Salym, which can be accounted for by the fact that it ceased being used as a means of communication among native speakers a long time ago. This dialect is in a disadvantageous position since researchers have been unable to assemble a valid text corpus of this language as well as to do its complete description.

Keywords: Khanty language; Eastern dialects; Vakh dialect; Vasyugan dialect; Surgut dialect; Salym dialect; research traditions.

References

1. Csepregi M. (2017) Surgutskij dialekt hantyskogo jazyka [Surgut Khanty dialect]. N.B. Koshkareva (Eds.). Khanty-Mansiysk: Pechatniy mir of Khanty-Mansiysk.

2. Csepregi M. General information about the Ostyaks (Khantys). *Studies on Surgut Ostyak Culture*. Museum of Ethnography Budapest, 1997, pp. 3–11.
3. Sosa S. (2017) Functions of morphosyntactic alternations, and information flow in Surgut Khanty Discourse. Doctoral dissertation.
4. Honti L. (1982) szalimi osztják nyelvjárás hang- és alaktanának ismertetése. *Nyelvtudományi Közlemények*, 84, pp. 91–119.
5. Gulya J. (1966) *Eastern Ostyak Chrestomathy*. Uralic and Altaic Series 51. Indiana University – Mouton & Co., Bloomington – The Hague.
6. Papai K., Munkacsi B. (1896) *Deli osztják szójegyzek* [Dictionary of Southern Ostyak]. *Nyelvtudományi Közlemények*, 26, pp. 9–66.
7. Csepregi M., Jankó J. (2000) *Osztják szójegyzéke*. Jankó János: Utazás Osztyákköldre [Ostyak glossary. Jankó János: Trip to the land of Ostyaks]. Series *Historica Ethnographiae* 11. Budapest: Néprajzi Múzeum, pp. 375–391.
8. Sirelius U.T. (1983) *Reise zu den Ostjaken*. Übersetzt und herausgegeben von Ingrid Schellbach. *Travaux ethnographiques de la Societe Finno-Ougrienne* XI. Helsinki.
9. Donner K. (1932) *Samojedische Worterverzeichnisse*. *Memoires de la Societe Finno-Ougrienne*, 64, Helsinki, pp. 150–164.
10. Castrén M.A., Schiefner A. (1858) *Versuch einer ostjakischen Sprachlehre*. Buchdruckerei der Kaiserlichen Akademie der Wissenschaften.
11. Paasonen H., Donner K. (1926) *Ostjakisches Wörterbuch nach den Dialekten an der Konda und am Jugan*. *Lexica Societatis Finno-Ugricae* 2. Helsingfors.
12. Karjalainen K.F., Toivonen Y.H. (1948) *Ostjakisches Wörterbuch*. *Lexica Societatis Finno-Ugricae*, X/I-II.
13. Karjalainen K.F. (1913) *Wie ego im Ostjakischen die Verwandten benennt*. *Finnisch-ugrische Forschungen*, 20, pp. 207–285.
14. Paasonen H., Vértés E. (1965) *Ostjakische grammatikalische Aufzeichnungen nach den Dialekten an der Konda und am Jugan*. *Journal de la Société Finno-Ougrienne*, pp. 1–96.
15. Karjalainen K.F., Vértés E. (1964) *Grammatikalische Aufzeichnungen aus Ostjakischen Mundarten*. *Memoires de la Societe Finno-Ougrienne*, 128. Helsinki.
16. Honti L. (1979) *Ein Vach-ostjakisches Märchen mit Wörterverzeichnis*. *Finnisch-Ugrische Mitteilungen*, 3, pp. 69–74.
17. Erdödi J., Kecskeméti I. (1970) *Ein Märchen im Vasjugan-Dialekt des Ostjakischen*. *Ural-Altäische Jahrbücher*, 42, pp. 156–162.
18. Paasonen H. (2001) *Surgutostjakische Textsammlungen am Jugan*. 240. *Suomalais-ugrilainen seura*, pp. 67–92.
19. Wickman B. *The History of Uralic Linguistics. The Uralic Languages. Description, History and Foreign Languages*. Leiden-New York-København-Köln: E.J. Brill. D. Sinor (Eds.), 1988, pp. 792–820.
20. Steinitz W. (1975, 1976, 1989, 1980) *Ostjakische Arbeiten*. Budapest: Akadémiai Kiado; Berlin: Akademie Verlag; Den Haag, Vol. I, II, III, IV.
21. Steinitz W. (1966–1993) *Dialektologisches und Etymologisches Wörterbuch der ostjakischen Sprache*. Lieferungen, Berlin: Akademie Verlag, Vol. 1-14.
22. Honti L. (1977) *Beobachtungen über die Laut- und Formelehre gegenwärtiger Surguter Mundarten des Ostjakischen*. *Acta Linguistica Academiae Scientiarum Hungaricae*, 27, pp. 271–286.
23. Honti L. (1978) *Tromagani osztják szövegek* [Tromagan Khanty texts]. *Nyelvtudományi Közlemények*, 80, pp. 127–139.
24. Honti L. (1982) *Vaszjugani osztják szövegek* [Vasyugan Khanty texts]. *Nyelvtudományi Közlemények*, 84, pp. 127–157.
25. Honti L. (1984/1986). *Chrestomathia Ostiatica*. Tankönyvkiadó, Budapest.
26. Schiefer E. (1970) *Nominalsatz und “Seins-Verbs” im Ostjakischen*. Doktor Dissertation. München.

27. Schiefer E., Schiefer L. (1973) Zur Pluralbildung in den Ostjakischen Dialekten Vach und Vasjugan. *Etudes Finno-Ougriennes*, 10, pp. 133–169.
28. Schiefer L. (1975) *Phonematik und Phonotaktik des Vach-Ostjakischen*: 1. München: Universität München.
29. Liimola M. (1971) Zur Kaiesuslehre der Vach – Vasjugan Mundart der Ostjakischen Sprache. *Journal de la Société Finno-Ougrienne*, 71, pp. 3–24.
30. Tereshkin N.I. (1961) *Ocherki dialektov hantyjskogo jazyka (Vahovskij dialekt) [Sketches of Khanty dialects (Vakh dialect)]*. Part I. Leningrad: Nauka.
31. Tereshkin N.I. (1981) *Slovar' vostochno-hantyjskikh dialektov [Dictionary of the Eastern Khanty dialects]*. Leningrad: Nauka.
32. Tereshkin N.I., Spodina V.I. (1997) *Slovar' hantyjsko-russkij i russko-hantyjskij. Vahovskij dialekt [The Khanty-Russian and Russian-Khanty dictionary. The Vakh dialect]*. Nizhnevartovsk: Ural State Forestry Academy.
33. Gulya J. (1994) *A mondatszerkezetek rendszere a vahi osztjákban [The system of sentence structure in Vakh Khanty]*. Szeged.
34. Gulya J. (1969) *Vahi osztják szójegyzék [Glossary of Vakh Khanty]*. *Nyelvtudományi Közlemények*. LXXXI. Kötetének 1. Számából. Budapest.
35. Kunina L.E. (2005) *Alvy [Alvy]*. Tomsk: TSU-Press.
36. Sosa S. (2009) *Korliki – erään Vahin hantin nykytilanne [Korliki - the current situation of a Vahi Khant] // SUSA/JSFOu*, 92. pp. 282–288.
37. Prasina M.A. (2003) *Testy po hantyjskomu jazyku (Vahovskij dialekt) [Vakh Khanty tests]*. St. Petersburg: Prosveshhenie.
38. Katkaleva T.F. (2001) *Hantyjsko-russkij tematiceskij slovar' (vahovskij dialekt) [Khanty-Russian thematic dictionary (Vakh dialect)]*. St. Petersburg.
39. Kalinina L.I. (1970) *Hantyjskie teksty [Khanty texts]*. *Jazyki i toponimija Sibiri*, 2, pp. 19–26.
40. Kalinina L.I. (1976) *Skazki i bytovye teksty (Vasjugan) [Tales and household texts (Vasyugan)]*. *Skazki narodov Severa*, 2, pp. 124–140.
41. Bouda K. (1972) *Neues Ostjakisches Material vom Vasjugan. Acta Linguistica Academiae Scientiarum Hungaricae*, 22, pp. 273–280.
42. Osipova O.A., Filchenko A.Yu. (2001) *Sledy aktivnoj tipologii v dialektah hantyjskogo jazyka [Relicts of active typology in the dialects of the Khanty language]*. *Linguistica Uralica* 3, pp. 193–211.
43. Osipova O.A., Shalamova N.N. (2001) *Suffiksy zalogovogo i vidovogo znachenija v vasjuganskom dialekte hantyjskogo jazyka [Suffixes of the causative, reflexive and aspectual semantics in the Vasyugan dialect of the Khanty language]*. *Linguistica Uralica*, 3, pp. 34–46.
44. Mogutaev M.K. (1996) *Hantyjsko-russkij slovar' (Vasjuganskij dialekt) [Khanty-Russian Dictionary (Vasyugan dialect)]*. Tomsk: TSU-Press.
45. Filchenko A.Yu. (2010) *Aspects of the Grammar of Eastern Khanty*. Tomsk: TSPU-Press.
46. Normanskaya Yu.V. (2013) *Razgadka principov postanovki udarenija v vasjuganskom dialekte hantyjskogo jazyka [The solution to the principle of word stress in Vasyugan Khanty]*. *Tomsk Journal of Linguistics and Anthropology*, 2, pp. 56–68.
47. Csepregi M. (2015) *Markirovanie agenta infinitivnyh konstrukcij v surgutskom dialekte hantyjskogo jazyka [Agent marking of infinite constructions in the Surgut dialect of the Khanty language]*. *Sibirskij filologičeskij žurnal*, 4, pp. 69–77.
48. Csepregi M. (2017) *Infinitivus a szurguti hantiban [The infinitive in Surgut Khanty]*. *Nyelvtudományi Közlemények*, 112, pp. 133–170.
49. Csepregi M., Sosa S. (2009) *Comparable sample texts of Surgut Khanty in 1996 and 2008*. *Journal de la Société Finno-Ougrienne*, 92. pp. 193–208.
50. Gugán K., Csepregi, M. (2018) *Hegedüs V. Nem igei állítmányú mondatok a szurguti hantiban [Non-verbal sentences in Surgut Khanty]*. *Általános Nyelvészeti Tanulmányok*

- XXX. : Uralisztikai tanulmányok. Bakró-Nagy, Marianne (ed.) Budapest, Magyarország: Akadémiai Kiadó. pp. 133–155.
51. Koshkareva N.B. (2007) Sredstva vyrazhenija aktual'nogo chlenenija v surgutskom dialekte hantyjskogo jazyka (v sopostavlenii s drugimi ural'skimi jazykami i dialektami hantyjskogo jazyka) [Means of marking the actual division in Surgut Khanty (in comparison with other Uralic languages and other dialects of Khanty)]. Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija: Istorija, filologija [Novosibirsk State University Bulletin. Series: History and Philology], 6 (2), pp. 34–43.
 52. Koshkareva N.B. (2007) Vremennye sinteticheskie polipredikativnye konstrukcii v infinitivnymi formami glagola v forme mestnotvoritel'nogo padezha v surgutskom dialekte hantyjskogo jazyka (v sopostavlenii so smezhnymi hantyjskimi i neneckimi dialektami) [Temporary synthetic polypredicative constructions in infinite forms of the verb in the form of locative-instrumental case in Surgut Khanty (in comparison with the adjacent Khanty and Nenets dialects)]. Sibirskij filologicheskij zhurnal, 3, pp. 147–162.
 53. Koshkareva N.B. (2003) Obrazcy tekstov na surgutskom dialekte hantyjskogo jazyka (tromaganskij govor) [Samples of texts in Surgut Khanty (Trom-Agan variant)]. Jazyki korennyh narodov Sibiri. Novosibirsk: NSU-Press, 10, pp. 107–140.
 54. Koshkareva N.B. (2004) Obrazcy tekstov na surgutskom dialekte hantyjskogo jazyka (tromaganskij govor) [Samples of texts in Surgut Khanty (Trom-Agan variant)]. Jazyki korennyh narodov Sibiri. Novosibirsk: NSU-Press, 13, pp. 104–148.
 55. Urtegeshev N.S., Koshkareva N.B. (2018) Inventar' preryvistyh glasnyh fonem v surgutskom dialekte hantyjskogo jazyka [An inventory of intermittent vowel phonemes in the Surgut dialect of the Khanty language]. Sibirskij filologicheskij zhurnal, 1, pp. 180–207.
 56. Li P.I. (2019) Jeksperimental'no-foneticheskoe issledovanie vokalizma pervogo sloga v vahovskom dialekte hantyjskogo jazyka [An Experimental phonetic study of the first-syllable vocalism in the Vakh dialect of Khanty]. Uralo-altajskie issledovaniya, 1 (32), pp. 28–40.
 57. Timkin T.V. (2018) Tipologicheskaja kharakteristika hantyjskogo vokalizma po dannym kazymskogo i surgutskogo dialektov [Typological characteristics of the Khanty vocalism based on data of Kazym and Surgut dialects]. Vestnik NSU. Seriya: Istorija i filologija, 17 (9), pp. 66–80.
 58. Pesikova A.S. (2007) Hantyjsko-russkij tematiceskij slovar' (surgutskij dialekt). Uchebnoe posobie dlja 1–4 klassov [Thematic Khanty-Russian dictionary (Surgut variant)]. Textbook for schools, years 1–4]. St. Petersburg: Prosveshcheniye.
 59. Pesikova A.S. (2008) Khantyjskij jazyk: (Surgutskij dialekt). Uchebnoe posobie dlja 3 klassa [The Khanty language (Surgut variant). Textbook for schools, year 3]. Khanty-Mansiysk: Poligraphist.

Received 13 January 2020

СЛОВОИЗМЕНТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ИМЕНИ СУЩЕСТВИТЕЛЬНОГО В ЯЗЫКАХ АГГЛЮТИНАТИВНОГО ТИПА (НА МАТЕРИАЛЕ ДИАЛЕКТОВ МОКШАНСКОГО ЯЗЫКА)

Г.С. Иванова, И.Я. Жебраткина

Аннотация. Представленная работа является результатом проведенного исследования в сфере диалектологии мокшанского языка. Целый ряд ученых, зарубежных и отечественных, исследовали диалекты мокшанского языка. Среди них А. Регули, Х. Паасонен, В. Штейниц, Э. Итконен, Д.В. Бубрих, Р. Бартенс, Ю.Н. Азрапкин, К.И. Ананьина, А.П. Феоктистов, С.З. Деваев, Г.С. Иванова и др. Однако полного описания диалектов мокшанского языка до сих пор представлено не было. В первую очередь, это касается определенной группы мокшанских говоров – паёвско-адашевских, которые ранее не подвергались детальному рассмотрению. Паёвско-адашевские говоры мокшанского языка распространены в южной части Республики Мордовия на территории Инсарского, Кадошкинского, Ковылкинского районов. Цель данного исследования заключается в детальном описании словоизменительного потенциала имени существительного в паёвско-адашевских говорах мокшанского языка и на их основе выделении их из числа других говоров мокшанского языка в отдельную группу. Методологической базой являются основные положения теории словоизменения как зарубежных, так и отечественных исследователей. В качестве основного метода определен синхронно-описательный, предполагающий непосредственное наблюдение, анализ, классификацию языковых фактов; при междиалектном исследовании использовался метод сравнительного анализа; помимо этого – сравнительно-исторический метод как средство восстановления определенных исторических аспектов. Говоры мокшанского языка отличаются друг от друга фонетическими, морфологическими и лексическими признаками, что напрямую связано с территориальной разобщенностью мокшан, вызванной миграционными процессами. Анализ диалектного материала показал, что ярко выраженных границ распространения того или иного языкового явления нет. Паёвско-адашевские говоры имеют особенности, свойственные разным диалектам мокшанского языка: центральному, юго-восточному, западному, переходному. Однако исключительность исследуемых говоров заключается в том, что они обладают уникальным словоизменительным потенциалом, позволяющим отделить их от других говоров и детерминировать как отдельную группу в системе мокшанских диалектов.

Ключевые слова: мокшанский язык; паёвско-адашевские говоры; имя существительное; морфологические особенности; словоизменение; основное склонение; указательное склонение; притяжательное склонение; падежные форманты; агглютинация.

Введение

Актуальность выбранной темы не вызывает сомнения. Диалектные особенности любого языка всегда будут привлекать внимание ученых-лингвистов, и мокшанские говоры не являются исключением.

Мокшанские диалекты не являются однородными, каждый из них обладает целым комплексом фонетических, морфологических, лексических особенностей, вызванных разными факторами, как внутриязыковыми, так и внешними. «Диалектная разобщенность в первую очередь связана с ассимилятивными процессами, которые вызваны миграцией мокшанского населения» [1. С. 24].

Первыми исследователями мокшанских говоров были иностранцы (Н.К. Витсен, Д.Г. Мессершмидт, Г.Ф. Миллер, П.С. Паллас, Х. Паасонен и др.), которые в составе научных экспедиций или самостоятельно передвигались по территории Российской империи и собирали сведения по языкам проживающих в ней народов, в том числе и мордовцев. Часто им помогали известные люди. Так, в качестве информанта у Н.К. Витсена был сам патриарх Никон. Результатом таких экспедиций чаще всего были словарные статьи, фрагментарные записи образцов диалектной речи с несовершенной транскрипцией, которые после обработки издавались за границей. Первый мордовский словарь был опубликован на голландском языке в 1692 г. в книге Н. Витсена «Noord und oost Tartarye...» в Амстердаме [2. С. 10–11]. Фонетическая сторона многих мокшанских говоров была изучена и описана финскими и венгерскими учеными (Х. Паасоненом [3], Э. Итконеном [4], Р. Бартенс [5], Л. Керестешем [6] и др.). Монографическая работа Х. Паасонена «Mordwinische Lautlehre» явилась событием в исследовании фонетики мокшанских и эрзянских диалектов, которая не теряет своей актуальности до настоящего времени.

Вопросы синхронической и исторической морфологии мордовских языков освещены в известных работах Д.В. Бубриха [7], Б.А. Серебренникова [8].

Морфологические особенности паёвско-адашевских говоров мокшанского языка до сих пор не были предметом специального изучения. Ранее полученные диалектные данные свидетельствуют о близости паёвско-адашевских говоров мокшанского языка к атюрьевскому диалекту [9], юго-западным говорам западного диалекта [10], а также части говоров центрального диалекта [11]. В определенных аспектах описываемые говоры подобны рыбкинско-мамолаевским говорам [12], сузгарьевско-болдовско-палаевским [13] и торбеевским говорам мокшанского языка [14]. Но в то же время паёвско-адашевские говоры мокшанского языка обладают множеством уникальных реляционных признаков, позволяющих заключить, что морфологические свойства

имени существительного отделяют их от других говоров мокшанского языка и дают возможность выделить их как отдельную группу в системе мокшанских диалектов.

Цель данного исследования заключается в детальном описании словоизменительного потенциала имени существительного в паёвско-адашевских говорах мокшанского языка и на их основе выделении их из числа других говоров мокшанского языка в отдельную группу.

Объект исследования – паёвско-адашевские говоры мокшанского языка, распространенные в южной части Республики Мордовия на территории Инсарского, Кадошкинского, Ковылкинского районов, а также Пензенской области (населенные пункты: Новое Пшенево [ot pš'en'], Старое Пшенево [s'əg' rəš'en'], Старое Дракино [s'əg' draKa], Мордовское Коломасово [mokšən' kolamas], Подгорное Алёксово [kaləš] – Ковылкинский район; Мордовская Паёвка [pojvəl'n'e], Старые Верхиссы [isa vəl'e] – Инсарский район; Паёво [pojvəl'], Глушково [kələška], Алякс [al'aks] – Кадошкинский район; Мордовская Поляна [kužä], Анаево [anaju] – Zubovo-Полянский район; Старое Шайгово [c'əg' šajgav], Новая Теризморга [t'əg'əzmorga], Темяшево [t'emäž vel'e] – Старо-Шайговский район; Зайцево [sajc'ä], Мордовские Парки [paRka] – Краснослободский район; Новые Пичуры [od pičura], Мордовская Муромка [vjršən' murəmka], Пичелей [pičəlej] – Пензенская область). Диалектный материал собран в полевых условиях студентами и преподавателями филологического факультета Мордовского государственного университета во время ежегодных экспедиций в период с 2000 по 2017 г.

Научное основание исследования

Научным основанием исследования послужила, с одной стороны, научная концепция профессора А.П. Феокистова, который в своей последней классификации мокшанских диалектов, опубликованной в первом томе «Mordwinišes Wörterbuch» Н. Паасонена на основе трех лингвистических принципов: фонетического, морфологического, лексического, а также территориального принципа, выделяет пять диалектных типов: центральный, юго-восточный, западный, переходный и смешанный [15]. Однако при более внимательном изучении классификации можно увидеть, что превалирующими являются фонетический и территориальный принципы, менее задействован морфологический принцип. С другой стороны, основанием явилась научная теория ученых-мордоведов, изложенная в монографических работах по отдельным мокшанским диалектам: средневадскому [10], темяшевскому [16], рыбкинско-мамолаевским [12], колопинским [17], городищенскому [18], верхнее-алатырским [19] о разномвариантном фонетическом оформлении падежных маркеров и связанных с ними закономерностях.

Методология

Методологической базой исследования являются основные положения теории словоизменения как отечественных [1, 7, 8, 10, 13, 16, 17, 19–21], так и зарубежных ученых [4–6].

Для проведения исследования мы обращались к синхронным методам: собственно описательному, методу сравнительного анализа, а также сравнительно-историческому методу. В качестве основного метода определен синхронно-описательный, предполагающий изучение диалекта на одном историческом этапе его развития. Используя прием непосредственного наблюдения, анализ, классификацию языковых фактов, данный метод способствовал последовательному восприятию языковых фактов и позволил полному раскрытию текущего состояния словоизменительных особенностей имени существительного в рассматриваемых говорах.

При междиалектном исследовании использовался метод сравнительного анализа, который помог выявить морфологические диалектизмы в представленных оппозициях; в качестве средства восстановления определенных исторических аспектов применялся сравнительно-исторический метод.

Работа проводилась поэтапно. Первый этап был отведен рассмотрению базовых теоретических и методологических ресурсов для постановки проблемы, определена степень ее изученности в научной литературе, сформулированы общие положения. Второй этап посвящен непосредственному изучению и анализу фактического материала, проведению междиалектных и межъязыковых параллелей. Наша задача заключалась в исследовании и детальном описании словоизменительного потенциала имени существительного в паёвско-адашевских говорах мокшанского языка.

Исследование и результаты

В мокшанском языке употребляются те же части речи, что и в русском, исключение составляют послелогои, которые выполняют функцию предлогов, однако занимают постпозицию по отношению к словам, к которым они относятся. Существительное имеет три типа склонения: основное, или неопределенное, указательное, или определенное, притяжательное [7, 22]. Причем по особенностям мокшанского языка, одно и то же существительное может склоняться по всем трем склонениям. Номинатив основного склонения единственного числа одновременно является исходной формой, в косвенных падежах принимает соответствующие падежные форманты; в указательном склонении к основе существительного присоединяются суффиксы определенно-

сти, которые указывают на конкретный предмет; в притяжательном склонении падежные форманты дополняются суффиксами принадлежности [20–24].

В паёвско-адашевских говорах в основном склонении выделяется 13 падежей: номинатив (*kije? miz'e?* «кто? что?»), генитив (*kin'? miz'ən'?* «кого? чего?»), датив (*kin'd'i? min'd'i?* «кому? чему?»), аблатив (*kida? miz'd'e?* «от кого? от чего?»), инессив (*kin' isa? mizsa?* «в ком? в чем?»), элатив (*kin' mizsta? mizsta?* «от кого? от чего?»), *kosta?* «откуда?»), иллатив (*kin' is? mizs? koza?* «в кого? во что? куда?»), латив (*koza?* «куда?»), пролатив (*kin izga? miz'ge? k(ə)van'e?* «по чему? где?»), компаратив (*kin' eška? mižška?* «с кого? с чего?»), абессив (*kiftəma? miz'ft'əme?* «без кого? без чего?»), транслатив (*ki laca? miz'ks?* «как кто? как что?»), каузатив (*kin' iŋksa? miz'əŋksa?* «из-за чего? из-за кого?»).

В основном склонении отдельный показатель множественного числа имеется лишь в номинативе, который выступает в двух вариантах – *-t* и *-t'*. Вариант *-t* присоединяется к основе на твердый согласный, гласный (исключение составляют многосложные слова, оканчивающиеся на *i*); *-t'* – к основе на мягкий согласный, в многосложных словах – к основанию на *i*. Причем присоединение форманта множественности всегда сопровождается оглушением ауслаутного звонкого согласного основы, например: *vaz – vas-t* «теленки – телята», *š'ir' – š'iR-t* «сторона – стороны», *varma – varma-t* «ветер – ветры»; *paŋ' – paR'-t'* «кадушечка – кадушечки»; сонорные *m, n, n'* переходит в *p, t, t'*: *š'š'am – š'š'ap-t* «одежда», *jan – jat-t* «тропа – тропы», *əlman' – əlmat'-t'* «сноха (старшая) – снохи (старшие)».

В косвенных падежах один и тот же формант является показателем и единственного и множественного числа (табл. 1). Формы косвенных падежей можно различить только в контексте.

Небольшая группа номинантов употребляется только во множественном числе (среди них есть и заимствования): *vas'əmb'ijəL'-t'* «ножницы», *š'tana-t* «брюки», *roŋks-t* «штаны», эту группу могут пополнить парные существительные, например *sazəRt-pel'n'ət'* «сестры-братья», *trakst-učat* «коровы-овцы» и др.

В паёвско-адашевских говорах некоторые имена, заимствованные из русского языка, выступают как в единственном, так и во множественном числе, в то время как в русском языке они имеют форму только одного числа, или единственного, или множественного, например: *lapša – lapšat* «лапша – лапша (мн. ч.)» (*t'e lapša* «это лапша», но *lapšat pid'ət'?* «лапшу сварил?»); *pal'ta – pal'tat* «пальто – пальто (мн. ч.)» (*paman' fk'e pal'ta* «купил (а) одно пальто», но *paman' kaftə pal'tat* «купил (а) два пальто»).

«Агглютинация падежных аффиксов и их вариантов происходит согласно закономерности и зависит от гласного первого слога и фонетического оформления конца основы слова. Поэтому все именные основы делятся на две группы: вокалические и консонантные» [13. С. 105].

Т а б л и ц а 1

Парадигма основного склонения

Номинатив	–	azəɾ jan	«хозяин»	azəR- t	«хозяева»
Генитив	-n'	azəɾə-n'	«хозяина, хозяев»		
Датив	-n'd'i	azəɾə-n'd'i	«к хозяину, к хозяевам»		
Аблатив	-ta, -da, -t'e, -d'e	azəɾ-da	«от хозяина, от хозяев»		
Инессив	-sa, -ca	azəɾ-sa	«в хозяине, в хозяевах»		
Элатив	-sta, -cta	azəɾ-sta	«у хозяина, у хозяев»		
Латив	-v, -u, -i	–			
Иллатив	-s, -c	azəɾ-s	«за хозяином, за хозяевами»		
Пролатив	-va, -ga, -g'e, -ka, -k'e	azəɾ-ga	«по хозяину, по хозяевам»		
Компаратив	-ška, -č'ka / -čka	azəɾ-ška	«с хозяина, с хозяев»		
Абессив	-ftəma, -ft'əme	azəɾ-ftəma	«без хозяина, без хозяев»		
Транслатив	-ks	azəɾ-ks	«как хозяин, как хозяева»		
Каузатив	-ŋksa	azəɾə-ŋksa	«из-за хозяина, из-за хозяев»		

В паёвско-адашевских говорах основы на гласный можно разделить на следующие типы:

1) основы, где конечный гласный сохраняется во всей парадигме; сюда стоит отнести те, которые оканчиваются: на широкий гласный; редуцированный гласный ə < *i, *u, *ü, которому предшествует одиночный согласный; на гласный i (< *i, *e), например: aka «тетя» – aka-n' «тети» – aka-da «от тети» – aka-ftəma «без тети» – aka-sta «с тети»; ula «подбородок» – ulə-n' «подбородка» – ulə-da «от подбородка» – ulə-s «в подбородок» – ulə-sta «с подбородка»; pin'e «собака» – pin'ə-n' «собаки» – pin'ə-d'e «от собаки» – pin'ə-s «в собаку» – pin'ə-sta «из собаки» – pin'ə-ft'əme «без собаки»; v'i «ночь» – v'i-n' «ночи» – v'i-da «от ночи» – v'i-sta «с ночи» – v'i-ft'əme «без ночи»; kš'i «хлеб» – kš'i-n' «хлеба» – kš'i-d'e «от хлеба» – kš'i-sta «с хлеба» – kš'i-va «по хлебу»;

2) основы, где конечный гласный в некоторых падежных формах выпадает; это основы на редуцированный гласный ə < *e, *a, которому предшествует взрывной согласный (k, g, t, d, t', d'); выпадение наблюдается в формах аблатива, инессива, элатива, иллатива, абессива, наряду с выпадением звонкий взрывной согласный, оказавшийся перед глухим согласным суффикса, оглушается, в результате регрессивной контактной ассимиляции, например: polga «стая» – polk-ta «от стаи» – polk-sa «в стае» – polk-sta «из стаи» – polk-s «в стаю» – polk-ftəma «без стаи»;

3) основы, в которых на морфемном шве происходит перенос артикуляции конечного переднерядного гласного к заднему ряду; это ос-

новы на гласный е (< *ä) // а; данное фонетическое явление наблюдается перед твердым парным или непарным согласным, например: t'er'e «мама» – t'er'e-n' «мамы» – t'er'e-n'd'i «маме», но t'er'a-da (аблатив) «от мамы» – t'er'a-sa (инессив) «в маме» – t'er'a-sta (элатив) «от мамы» – t'er'a-s (иллатив) «в маму» – t'er'a-va (пролатив) «по маме» – t'er'a-ška (компаратив) «с маму» – t'er'a-ks (транслатив) «в маму» – t'er'a-ftəma (абессив) «без мамы» – t'er'a-ŋksa (каузатив) «из-за мамы»;

4) основы, которые в общемордовском языке оканчивались на дифтонгические сочетания *i* < *ij (*ĭj), *u* < *uv, откуда в период исторического развития мокшанского языка конечный согласный выпал, он восстанавливается перед сонорным согласным, например: kulu «зола» – kuluv-ən' «золы» – kuluv-ən'd'i «золе» – kuluv-əŋksa «из-за золы»; kin'd'i «овод» – kin'd'ij-ən' «овода» – kin'd'ij-ən'd'i «оводу» – kin'd'ij-əŋksa «из-за овода». Перед формантом множественного числа согласные *v*, *j* оглушаются, например kuluf-t, kin'd'iš'-t'.

«Консонантные основы в форме генитива, датива, каузатива перед сонорным согласным суффикса приобретают интерфиксальный гласный: tov «семья» – tov-ə-n' «семени» – tov-ə-n'd'i «к семени» – tov-ə-ŋksa «за семенем»; lajmar' «черемуха» – lajmar'-ə-n' «черемухи» – lajmar'-ə-n'd'i «к черемухе» – lajmar'-ə-ŋksa «за черемухой» [22. С. 15].

Особенностью финно-угорских языков является действие закона сингармонизма [4, 7], который в той или иной степени сохранился в современном мокшанском языке [13]. Данное фонетическое явление большую реализацию находит в диалектах, где проявляется в агглютинации разновариантных падежных формантов. Остановимся на этом подробнее.

Номинатив падежного показателя не имеет; значение – назывное: kal «рыба», p'iz'əm «дождь», šekšata «сорока»;

Падежные форманты генитива (-n'), датива (-n'd'i), каузатива (-ŋksa) присоединяются только к гласной основе:

ген.: škola – škola-n', «школа – школы», ava – ava-n' «женщина – женщины», pr'e – pr'e-n' «голова – головы», s'il'me – s'il'mə-n' «глаз – глаза», k'i «тропа» – k'i-n' «тропы» (основное значение – предмет, которому что-либо принадлежит; материал, из которого предмет состоит);

дат.: škola-n'd'i «к школе», ava-n'd'i «к женщине», pr'e-n'd'i «к голове», s'il'mə-n'd'i «к глазу», k'i-n'd'i «к тропе» (основное значение – объект действия);

кауз.: škola-ŋksa «из-за школы», ava-ŋksa «из-за женщины», pr'a-ŋksa «из-за головы», s'il'mə-ŋksa «из-за глаза», k'i-ŋksa «из-за дороги»; (основное значение – причина, цель совершаемого действия).

Если в номинативе имя существительное оканчивается на согласный, то основа генитива, датива, каузатива удлиняется интерфиксальным гласным, например: šov – šovə-n' – šovə-n'd'i – šovə-ŋksa «пена – пены – к пене – из-за пены», val – valə-n' – valə-n'd'i – valə-ŋksa «слово –

слова – к слову – из-за слова», il'i – il'ijə-n' – il'ijə-n'd'i – il'ijə-ŋksa «прут – прута – к пруту – из-за прута».

Падежные форманты аблатива – -ta, -t'e, -da, -d'e; формант с глухим твердым согласным и гласным заднего ряда -ta присоединяется к основе существительного на глухой твердый согласный; формант с глухим мягким согласным и гласным переднего ряда -te присоединяется к основе на глухой мягкий согласный и гласный переднего ряда; аналогичным образом происходит агглютинация формантов со звонкими согласными -da, -d'e: kut-ta «от дома», k'et-t'e «от руки», šov-da «от пены», t'iv-d'e «от дела» (основное значение – предмет или лицо, с которым сравнивается какой-то предмет; причина действия; предмет, от которого что-либо отделяется).

Падежные форманты инессива – -ca, -sa (основное значение – орудие совершаемого действия; место нахождения предмета; предмет, который чем-либо испачкан или покрыт), элатива – -cta, -sta (основное значение – материал, из которого создан предмет; место совершаемого действия); иллатива – -c, -s (основное значение – цель, причина действия; предел совершения действия), компаратива – -ška, -čka /-č'ka (основное значение – сравнение предмета с другим предметом; приблизительное количество, меру и единицу измерения); форманты с аффрикатой -ca, -cta, -c; -čka/-č'ka агглютинируют к основам на сонорные согласные n, n'; шумные d, d', t, t' (сюда же следует отнести основы с выпавшим редуцированным гласным ауслота): kran – kran-ca – kran-cta – kran-c – kran-čka «кран – на кране – с крана – на кран – с кран»; kud – ku-ca – ku-cta – ku-c – ku-čka «дом – дома – из дома – в дом – с дом»; panda – pan-ca – pan-cta – pan-c pan-čka «гора – на горе – с горы – в гору – с гору»; t'itrat' – t'itrat'-ca – t'itrat'-cta – t'itrat'-c – t'itra-č'ka «тетрадь – в тетради – из тетради – в тетрадь – с тетрадь».

К остальным основам присоединяется падежные форманты с щелевым согласным (-sa, -sta, -c, -ška-): əl'c'e – əl'c'a-sa – əl'c'a-sta – əl'c'a-s – əl'c'a-ška «улица – на улице – с улицы – на улицу – с улицу»; vaz' – vaz'-sa – vaz'-sta – vaz'-s – vaz'-ška «шапка – в шапке – с шапки – в шапку – с шапку» и т.д.

Падежные форманты латива – -v, -i, -u; -v присоединяются к гласной основе; -u – к твердому согласному основы; -i – к мягкому согласному основы; (основное значение – направление), например škola-v «в школу», viŋ'i «в лес», kud-u «в дом».

В паёвско-адашевских говорах падежных формантов пролатива пять – -va, -ga, -g'e, -ka, -k'e; формант -va агглютинирует только к гласной основе; формант со звонким твердым -ga – к звонкому твердому согласному основы; формант со звонким мягким -g'e – к звонкому мягкому согласному основы; соответственно присоединяются форманты -ka, -k'e: первый – к глухому твердому согласному основы, второй – к

глухому мягкому согласному основы, например: t'el'me – t'el'mə-va «веник – по венику», lov – lov-ga «снег – по снегу», karksiz'əm – karksiz'əm-g'e «пояс – по поясу», karaf – karaf-ka «ров – по рву», pičf – pičf-ke «горбушка – по горбушке» (основное значение – предмет, по которому что-либо перемещается; предмет, указывающий на уровень чего-либо).

Падежные форманты абессива – -ftəma, -ft'əme (основное значение – отсутствующий предмет); формант с твердым согласным и гласным заднего ряда (-ftəma) агглютинирует к твердому согласному и гласному заднего ряда основы, формант с мягким согласным и гласным переднего ряда (-ft'əme), соответственно, – к мягкому согласному и гласному переднего ряда основы, например: роčf-ftəma «без муки», vit'-ft'əme «без воды», pra-ftəma «без головы», pič'ə-ft'əme «без сосны».

Если в других говорах мокшанского языка падежный формант транслатива (-ks) присоединяется и к гласной, и согласной основе, то в паёвско-адашевских говорах – только к гласной основе: непосредственно к конечному гласному или через интерфикс: raba – raba-ks «бабушка – в бабушку», ruR'c – ruR'cə-ks «поросенок – в поросенка», kud – kudə-ks «дом – в дом» (в других диалектах baba-ks, ruR'cə-ks, но kut-ks; (основное значение – сходство с каким-либо предметом; превращение во что-либо).

Вокатив в паёвско-адашевских говорах образуется при помощи суффиксов -j, -nej, -kaj (в других говорах – -j, -kaj); суффикс -j выражает обращение к кому-либо: s'əg' š's'et'ej «прадедушка (по линии матери)», t'er'ej «мама», al'ej «папа», rabaj «бабушка (по линии отца)», s'əg'(ə) babaj «прабабушка (по отцу)», s'əg' at'ej «прадедушка (по линии отца)»; часто перед pat'ej «дядя» называются мужские имена: il'ka bat'ej «дядя Илья», роg'ka bat'ej «дядя Боря». Суффикс -kaj (< -ka-+j < aka «тетя» + -j) обозначает обращение к женским личным именам: man'a-kaj «тетя Маня» (< man'e + aka + -j), iга-kaj «тетя Ира» (<iга + aka + -j). Суффикс -n'ej (< -n'e- + j) может присоединяться ко всем именам: к собственным, нарицательным, мужским, женским: š's'et'e-n'ej «дедушка – мой», van'e pat'e-n'ej «дядя Ваня – мой», š's'ava-n'ej «бабушка – моя».

В женских собственных именах суффикс -n'ej часто присоединяется к вокативу на -kaj с выпавшим конечным формантом, например: vala-ka-n'ej «тетя Валечка – моя».

В паёвско-адашевских говорах парадигма указательного склонения и в единственном и во множественном числе насчитывает три падежа: номинатив, генитив, датив [21].

В агглютинации одновариантных формантов генитива (-t') и датива (-t'i) особых отклонений от литературного языка не наблюдается: они присоединяются ко всем типам основ.

Падежные форманты номинатива -c', -s' присоединяются к разным типам основ: -c' – к основам на конечные сонорные n, n', взрывные d, d', t, t'; -s' – ко всем остальным:

san «артерия», kud «дом»

Ед. ч.

ННом.	- c', -s'	san'-c'	«эта артерия»	ku- c'	«этот дом»
ГГен.	- t'	san'-t'	«этой артерии»	kut'-t'	«этого дома»
ДДат.	- t'i	san'-t'-t'i	«к этой артерии»	kut'-t'i	«к этому дому»

polga «стая», pike «живот»

Ед. ч.

Ном.	polk-s' «эта стая»	pik-s' «этот живот»
Ген.	pol'k-t' «этой стаи»	pik-t' «этого живота»
Дат.	pol'k-t'i «этой стае»	pik-t'i «этому животу»

Множественное число указательного склонения представлено формантами -n'e, -t'n'e.

Формант -t'n'e сложный, состоит из суффикса множественного числа -t' < -*t и суффикса указательной множественности n'e, восходящего к указательному местоимению ne < *n'ä «эти». Он присоединяется к основам на согласные d, d', t, t', n, n' (сюда относим также основы с выпавшим редуцированным: šufta «дерево» – šuft-t'n'e) и на гласный, исключение составляют гласные из дифтонгических сочетаний:

ki «дорога», san «артерия»

Мн. ч.

Ном.	-n'e, -t'n'e	ki-t'n'e	«эти дороги»	sat'-t'n'e	«эти артерии»
Ген.	-n'ä-n', -t'n'ä-n'	ki-t'n'ä-n'	«этих дорог»	sat'-t'n'ä-n'	«этих артерий»
Дат.	-n'ä-n'd'i, -t'n'ä-n'd'i	ki-t'n'ä-n'd'i	«к этим дорогам»	sat'-t'n'ä-n'd'i	«к этим артериям»

Формант -n'e < -t'n'e присоединяется ко всем остальным основам. О скрытом присутствии в таких формах суффикса множественного числа -t / -t' напоминает оглушенный в результате регрессивной контактной ассимиляции конечный согласный основы, например: val «слово» – vaL-n'e «эти слова», vij «сила» – viš'-n'e «эти силы», uštär «клен» – uštär'-n'e «эти клены».

После взрывного согласного редуцированный гласный основы выпадает, например:

polga «стая», pike «живот»

Мн. ч.

Ном.	pol'k-n'e «эти стаи»	pik-n'e «эти животы»
Ген.	pol'k-n'ä-n' «этих стай»	pik-n'ä-n' «этих животных»
Дат.	pol'k-n'ä-n'd'i «этим стаям»	pik-n'ä-n'd'i «этим животам»

Начиная с аблатива, значения падежей передаются формой генитива с соответствующим послелогом: mor-t' izda «из песни», mor-t' isa «в песне», mor-t' izda «из песни», mor-t' is «в песню» и т.д.

В притяжательном склонении паёвско-адашевских говоров отсутствуют транслатив и каузатив. Существительные изменяются по шести рядам: mon' «мой», ton' «твой», son' «его», min' «наш», t'in' «ваш», s'in' «их».

Особенность парадигмы притяжательного склонения заключается в том, что кроме падежных формантов они содержат посессивные маркеры, которые, выражая принадлежность 1-, 2- и 3-му лицу единственного или множественного числа, дифференцируются по числу обладаемых и обладателей [20, 21]. Расположение посессивных маркеров и падежных формантов таково: до аблатива посессивные маркеры предшествуют падежным формантам, начиная с аблатива, они меняются местами – падежные форманты предшествуют посессивным (табл. 2).

При одном обладателе и одном обладаемом посессивные маркеры следующие: -z'e «мой», -c'e «твой», -с «его» – до аблатива; -n, -t, -nza – начиная с аблатива.

s'il'me «глаз», t'iv «дело», s'il'ge «бородавка»

1-е л. s'il'mə-z'e «мой глаз», t'ivə-z'e «мое дело», s'il'gə-z'e «моя бородавка»

2-е л. s'il'mə-c'e «твой глаз», t'iv-c'e «твое дело», s'il'k-c'e «твоя бородавка»

3-е л. s'il'mə-c «его глаз», t'ivə-c «его дело», s'il'gə-c «его бородавка»

Маркеры посессивности при одном обладателе и множестве обладаемых: -ne, -t'n'e/-n'e, -ndza – до аблатива; начиная с аблатива, они аналогичны маркерам при одном обладателе и одном обладаемом – -n, -t, -ndza.

1-е л. s'il'mə-n'e «мои глаза», t'iv(ə)-n'e «мои дела», s'il'gə-n'e «мои бородавки»

2-е л. s'il'mə-t'n'e «твои глаза», t'if-n'e «твои дела», s'il'k-n'e «твои бородавки»

3-е л. s'il'mə-ndza «его глаза», t'ivə-ndza «его дела», s'il'gə-ndza «его бородавки»

Как видно из примеров, в форме 2-го лица посессивный суффикс выступает в двух вариантах – -t'n'e/-n'e: -t'n'e и присоединяется к основам на гласный (исключение составляют основы на гласный *i* в многосложных словах) и согласные *d*, *d'*, *t*, *t'*, *n*, *n'*: *pona* «волос» – *pona-t'n'e* «твои волосы», *s'id'* «мост» – *s'it'-t'n'e* «твои мосты», *jan* «тропа» – *jat'-t'n'e* «твои тропы» и др.; к остальным основам прибавляется вариант -n'e: *kin'əɾ* «локоть» – *kin'əɾ'-n'e* «твои локти», *l'ifks* «птенец» – *l'ifks-n'e* «твои птенцы», *vanī* «пастух» – *vanīš'-n'e* «твои пастухи».

При множестве обладателей и одном или множестве обладаемых маркеры посессивности одни и те же (-n'ke «наш, наши», -n't'e «твой, твой», -sna «их») – до аблатива; -nk, -nt, -st – начиная с аблатива).

1-е л. s'il'mə-n'ke «наш глаз», t'ivə-n'ke «наше дело», s'il'gə-n'ke «наша бородавка»

2-е л. s'il'mə-n't'e «ваш глаз», t'ivə-n't'e «ваше дело», s'il'gə-n't'e «ваша бородавка»

3-е л. s'il'mə-sna «их глаз», t'iv-sna «их дело», s'il'k-sna «их бородавка»

1-е л. s'il'mə-n'ke «наши глаза», t'ivə-n'ke «наши дела», s'il'gə-n'ke «наши бородавки»

2-е л. s'il'mə -n't'e «ваши глаза», t'ivə-n't'e «ваши дела», s'il'gə-n't'e «ваши бородавки»

3-е л. s'il'mə-sna «их глаза», t'iv-sna «их дела», s'il'k-sna «их бородавки»

При одном и множестве обладаемых и множестве обладателей посессивный маркер 3-го лица может иметь и форму -сна, это наблюдается в том случае, если основа слова оканчивается на n, n' d, d', t, t', например: kid' «шкура» – ki-сна «их шкура, их шкуры», š'ovəp' «затылок» – š'ovəp'-сна «их затылок, их затылки».

Таблица 2

Парадигма притяжательного склонения

Ряд mon' «мой» t'iv «дело»		
Ном.	t'iv(ə)-z'e «мое дело»	t'iv(ə)-n'e «мои дела»
Ген.	t'iv(ə)-z'ə-n' «моего дела»	t'iv(ə)-n'ə-n' «моих дел»
Дат.	t'iv(ə)-z'-t'i «моему делу»	t'iv-n'ə-n'd'i «моим делам»
Абл.	t'iv-də-n «от моего дела»	«от моих дел»
Инес.	t'iv-sə-n «в моем деле»	«в моих делах»
Элат.	t'iv-stə-n «из моего дела»	«из моих дел»
Иллат.	t'iv(ə)-z-ə-n «в мое дело»	«в мои дела»
Прол.	t'iv-ga-n «по моему делу»	«по моим делам»
Абес.	t'iv-ftəmə-n «без моего дела»	«без моих дел»
Ряд ton' «твой»		
Ном.	t'iv-c'e «твое дело»	t'if-n'e «твои дела»
Ген.	t'iv-c'ə-n' «твоего дела»	t'if -n'ə-n' «твоих дел»
Дат.	t'iv-c'-t'i «твоему делу»	t'if-n'ə-n'd'i «твоим делам»
Абл.	t'iv-də-t «от твоего дела»	«от твоих дел»
Инес.	t'iv-sə-t «в твоём деле»	«в твоих делах»
Элат.	t'iv-stə-t «из твоего дела»	«из твоих дел»
Иллат.	t'iv(ə)-z-ə-t «в твое дело»	«в твои дела»
Прол.	t'iv-ga-t «по твоему делу»	«по твоим делам»
Абес.	t'iv-ftəmə-t «без твоего дела»	«без твоих дел»
Ряд son' «его»		
Ном.	t'iv(ə)-c «его дело»	t'iv(ə)-ndza «его дела»
Ген.	t'iv(ə)-n-c «его дела»	t'iv(ə)-ndzə-n «его дел»
Дат.	t'iv(ə)-n-c-t'i «его делу»	t'iv(ə)-ndzə-nd'i «его делам»
Абл.	t'iv-də-ndza «от его дела»	«от его дел»
Инес.	t'iv-sə-ndza «в его деле»	«в его делах»
Элат.	t'iv-stə-ndza «из его дела»	«из его дел»
Иллат.	t'iv(ə)-z-ə-ndza «в его дело»	«в его дела»
Прол.	t'iv-ga-ndza «по его делу»	«по его делам»
Абес.	t'iv-ftəmə-ndza «без его дела»	«без его дел»

В рядах min' «наш», tin' «ваш» сохранился суффикс множественности обладателей -nə-: t'iv-sə-nə-k «в наших делах», t'iv-sə-nə-nt «в ваших делах» и т.д., в м. t'iv-sə-nk «в наших делах», t'iv-sə-nt других диалектов.

Ряды *min'* «наш», *t'in'* «ваш», *s'in'* «их»

t'iv(ə)-n'ke «наше дело, наши дела», *t'iv(ə)-n't'e* «ваше дело, ваши дела», *t'iv-sna* «их дело, их дела»

Ном.	<i>t'iv(ə)-n'ke</i>	<i>t'iv(ə)-n't'e</i>	<i>t'iv-sna</i>
Ген.	<i>t'iv(ə)-n'kə-n'</i>	<i>t'iv(ə)-n't'ə-n'</i>	<i>t'iv-snə-n</i>
Дат.	<i>t'iv(ə)-n'kə-n'd'i</i>	<i>t'iv(ə)-n't'ə-n'd'i</i>	<i>t'iv-snə-ndi</i>
Абл.	<i>t'iv-də-nə-k</i>	<i>t'iv-də-nə-nt</i>	<i>t'iv-də-st</i>
Инес.	<i>t'iv-sə-nə-k</i>	<i>t'iv-sə-nə-nt</i>	<i>t'iv-sə-st</i>
Элат.	<i>t'iv-stə-nə-k</i>	<i>t'iv-stə-nə-nt</i>	<i>t'iv-stə-st</i>
Иплат.	<i>t'iv(ə)-z-ə-nə-k</i>	<i>t'iv(ə)-z-ə-nə-nt</i>	<i>t'iv(ə)-z-ə-st</i>
Прол.	<i>t'iv-ga-nə-k</i>	<i>t'iv-ga-nə-nt</i>	<i>t'iv-ga-st</i>
Абес.	<i>t'iv-ftəmə-nə-k</i>	<i>t'iv-ftəmə-nə-nt</i>	<i>t'iv-ftəmə-st</i>

При агглютинации посессивных и падежных аффиксов на стыке морфем наблюдаются те же фонетические процессы, что и в других склонениях, это восстановление дифтонгического сочетания ($i < *ij$) перед интерфиксом с последующим сонорным или щелевым: *in'əz'ij-ə-z'e* «моя малина (одна)», *in'əz'ij-ə-n'e* «моя малина (много)»; в форме множественного числа звонкие согласные претерпевают оглушение, впоследствии в известных основах сам показатель множественного числа *t* выпадает: *in'əz'iš'-n'e* «эта малина».

В притяжательном склонении суффикс пролатива в отличие от основного склонения выступает только в заднерядных вариантах – *-va/-ga/-ka-*, например: *val'me* «окно» – *val'ma-va-n* «в мое окно», *sur* «палец» – *sur-ga-n* «по моему пальцу», *piŋ'f* «двор» – *pəŋ'f-ka-n* «по моему двору, по моим дворам».

К консонантным основам через интерфиксальный гласный может присоединяться *-va*: *vaz'-ga-n* и *vaz'-ə-va-n* «по моей шапке, по моим шапкам»; *vaz'-ga-t* и *vaz'-ə-va-t* «по твоей шапке, по твоим шапкам», как и в глушковско-алёксовских говорах [22. С. 14].

Заключение

На основе анализа диалектного материала в исследуемых говорах были выявлены следующие особенности в области морфологии имени существительного:

1) употребление разновариантных реляционных аффиксов по сравнению с другими мокшанскими говорами выше;

2) варианты аффиксов различаются глухостью и звонкостью, мягкостью и твердостью суффиксального согласного; переднерядностью и заднерядностью гласного;

3) агглютинация алломорфов подчиняется законам гармонии гласных. Уникальными являются:

4) пятивариантный аффикс пролатива: *-va*, *-ga*, *-ge*, *-ka*, *-ke*: *pr'a-va* «по голове», *ftal-ga* «по моему огороду», *le'j-g'e* «по реке», *pəlf-ka*

«по снопу», rəŋ'f-k'e «по двору», в других диалектах – три варианта – -va, -ga, -ka;

5) четырехвариантный аффикс аблатива: -da, -d'e, -ta, -t'e; в других диалектах – три варианта – -va, -ga, -ka;

6) трехвариантный аффикс компаратива –ška, -čka, -č'ka: oftə-ška «с медведя», kə-čka «с дом» < kə[d+ š]ka, loman'č'ka «с человека» < loma[n'+-š]ka; в других диалектах – один вариант – -ška;

7) двухвариантный аффикс абессива: -ftəma, -ft'əme; в других диалектах – один вариант – -ftəma;

8) велярный вариант суффикса множественного числа основного склонения -t может присоединяться к основе с гласным переднего ряда в первом слоге, даже если предыдущий согласный мягкий парный: viŋ'ə-t / viR'-t «леса»; а после твердого непарного согласного, наоборот, присоединяется палатализованный вариант: kif-t' «камни», s'il'mə-t' «глаза», тогда как в других диалектах наблюдается viR'-t', но kef-t, s'el'mə-t;

9) в рядах min' «наш», t'in' «ваш» сохранился общемордовский суффикс множественности субъектов -nə-: viləsə-nə-k «в нашей деревне» вм. viləsə-n-k других диалектов, viləsə-nə-nt «в вашей деревне» вм. viləsə-n-t других диалектов.

На основе проведенного исследования считаем возможным констатировать, что вышеописанные морфологические особенности позволяют выделить глушковско-алексовские говоры в самостоятельную группу говоров мокшанского языка.

Литература

1. **Козлов В.И.** Расселение мордвы (Исторический очерк) // Вопросы этнической истории мордовского народа : труды института этнографии имени Н.Н. Миклухо-Маклая. Новая серия. М. : Изд-во Академии Наук СССР, 1960. Т. LXIII, вып. 1. С. 5–63.
2. **Феоктистов А.П.** Очерки по истории формирования мордовских письменно-литературных языков (ранний период). М. : Наука. 260 с.
3. **Raasonen H.** Mordwinische Lautlehre. Akademische Abhandlung. Helsingfors, 1893. Mordwinische Lautlehre. MSFOu XXII. Helsingfors : Société Finno-Ougrienne, 1903. 123 p.
4. **Основы** финно-угорского языкознания. М. : Наука, 1974. 483 с.
5. **Bartens R.** Mordvalaiskielten rakenne ja kehitys. Suomalais-ugrilaisen seuran toimituksia. Helsinki, 1999. 183 p.
6. **Керестеи Л.** Основы мордовского языкознания. Дебрецен : Изд-во Дебрецен. унта. 2017. 186 с.
7. **Бубрих Д.В.** Историческая грамматика эрзянского языка. Саранск : Мордов. книж. изд-во, 1953. 272 с.
8. **Серебренников Б.А.** Историческая морфология мордовских языков. М. : Наука, 1967. 262 с.
9. **Блашкина Т.Д.** Атюрьевский диалект мокша-мордовского языка : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Саранск, 2005. 17 с.

10. *Деваев С.З.* Средне-вадский диалект мокша-мордовского языка // Очерки мордовских диалектов. Саранск : Мордов. кн. изд-во, 1963. Т. 2. С. 261–433.
11. *Феоктистов А.П.* Мордовские языки // Основы финно-угорского языкознания. М. : Наука, 1975. С. 248–344.
12. *Липатов С.И.* Рыбкинско-мамолаевские говоры мокша-мордовского языка : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Тарту, 1972. 24 с.
13. *Иванова Г.С.* Система гласных в диалектах мокшанского языка в историческом освещении. Саранск, 2006. 176 с.
14. *Жебряткина И.Я., Иванова Г.С.* История мокшанских диалектных классификаций // Гуманитарные науки и образование. 2013. № 2 (14). С. 85–88.
15. *Феоктистов А.П.* Мокшанские диалекты // X. Paasonens Mordwinišes Wörterbuch. Helsinki, 1990. С. 71–86.
16. *Бабушкина Р.В.* Темяшевский диалект мокша-мордовского языка // Очерки мордовских диалектов. Саранск : Мордов. книж. изд-во, 1966. Т. 4. С. 16–226.
17. *Азрапкин Ю.Н.* Колопинский говор мокша-мордовского языка // Очерки мордовских диалектов. Саранск : Мордов. книж. изд-во, 1966. Т. 4. С. 26–51.
18. *Ломакина Т.И.* Городищенский диалект мокша-мордовского языка (краткий фонетический очерк) // Очерки мордовских диалектов. Саранск : Мордов. книж. изд-во, 1966. Т. 4. С. 289–330.
19. *Ананьина К.И.* Верхне-алатырские говоры мокшанского языка : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Тарту, 1974. 21 с.
20. *Грамматика мордовских (мокшанского и эрзянского) языков.* Саранск : Мордов. книж. изд-во, 1962. 376 с.
21. *Мокшень кяль.* Морфология. Саранск : [б.и.], 2000. 236 с.
22. *Жебряткина И.Я.* Глушковско-алёксовские говоры в системе мокшанских диалектов : автореф. дис. ... канд. Филол. наук. Саранск, 2013. 22 с.
23. *Иванова Г.С.* Диалектная классификация мокша-мордовского языка (на основе лингвистического принципа) // Языки народов России: история и современность. Западный : Научно-исследовательский центр «АнтроВита», 2017. Т. I. С. 29–50.
24. *Плакшина Т.А.* Ареальное исследование северо-западных говоров мокша-мордовского языка : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Саранск, 2002. 17 с.

Сведения об авторах:

Иванова Галина Софроновна – доктор филологических наук, доцент, Национальный исследовательский Мордовский государственный университет им. Н.П. Огарёва (Саранск, Республика Мордовия, Россия). E-mail: galina17-05@yandex.ru

Жебряткина Ирина Яковлевна – кандидат филологических наук, доцент, Академия ФСИН России (Рязань, Россия). E-mail: miss.zhebratkina@mail.ru

Поступила в редакцию 12 февраля 2020 г.

THE INFLECTIONAL POTENTIAL OF A NOUN IN THE PAYOVSKO-ADASHEVSKY ACCENTS OF THE MOKSHA LANGUAGE

Ivanova G.S., D.Sc. (Philology), Associate Professor, Ogarev Mordovia State University (Saransk, the Republic of Mordovia, Russia). E-mail: galina17-05@yandex.ru

Zhebratkina I.Ya., Ph.D. (Philology), Assistant Professor, Academy of Law Management of the Federal Penal Service of Russia (Ryazan, Russia). E-mail: miss.zhebratkina@mail.ru

DOI: 10.17223/19996195/49/4

Abstract. The research is the result of a study in the field of the Moksha dialectology. A number of scholars, in Russia and abroad, studied the dialects of the Moksha language. They are A. Reguly, H. Paasonen, V. Steinitz, E. Itkonen, D.V. Bublich, R. Bartens, Yu.N. Azrapkin, K.I. Ananyin, A.P. Feoktistov, S.Z. Devaev, G.S. Ivanova and others. How-

ever, the full description of Moksha dialects has not yet been presented. It first of all concerns a certain group of Moksha accents, the Payovsko-Adashevsky accents, which have not been previously examined in detail. The Payovsko-Adashevsky accents of the Moksha language are common in the southern part of the Republic of Mordovia on the territory of the Insarsky, Kadoshkinsky, Kovylkinsky regions. The purpose of this study is to provide a detailed description of the word-changing potential of a noun in the Paevsko-Adashevsky dialects of the Mokshan language and, based on them, to distinguish them from among the other dialects of the Moksha language. The methodological basis is the main provisions of the inflection theory of both foreign and domestic researchers. The key method is the synchronous description method. It presupposes direct observation, analysis, classification of linguistic facts. The inter-dialectal study involved the comparative analysis method. The comparative historical method was also employed as a means of restoring certain historical aspects. The accents of the Moksha language differ from each other in phonetic, morphological and lexical features. And that is directly related to the territorial disunity of the Moksha caused by migration processes. The analysis of the dialectal material showed that there are no pronounced boundaries for the spread of this or that linguistic phenomenon. The Payovsko-Adashevsky accents have features typical of different dialects of the Moksha language: central, southeastern, western, transitional. However, they are unique due to the fact that they have a specific inflectional potential, which allows them to set them apart from other accents and define them as a separate group in the system of Moksha dialects.

Keywords: the Moksha language; The Payovsko-Adashevsky accents; a noun; morphological features; inflection; the main declination; the indicative declination; the possessive declination; case formants; agglutination.

References

1. Kozlov V.I. (1960) Rasselenie mordvy (Istoricheskij ocherk) [The Mordovians settlement (The historical study)] // Voprosy etnicheskoi istorii mordovskogo naroda : trudy instituta etnografii imeni N.N. Mikluho-Maklaja. Novaya seriya. M. : Izd-vo Akademii Nauk SSSR. Vol. LIII (1), pp. 5–63.
2. Feoktistov A.P. (1990) Mokshanskie dialekty [The Moksha dialects] // X. Paasonens Mordwinišes Wörterbuch. Helsinki. pp. 71–86.
3. Paasonen H. (1893; 1903) Mordwinische Lautlehre. Akademische Abhandlung. Helsingfors; Mordwinische Lautlehre. MSFOu XXII. Helsingfors: Société Finno-Ougrienne.
4. Osnovy finno-ugorskogo jazykoznanija [Fundamentals of Finno-Ugric linguistics] (1974). M. : Nauka.
5. Bartens R. (1999) Mordvalaiskielten rakenne ja kehitys. Suomalais-ugrilaisen seuran toimituksia. Helsinki.
6. Kerestesh L. (2017) Osnovy mordovskogo jazykoznanija [The fundamentals of Mordovian linguistics]. Debrecen : Izd-vo Debrecenskogo un-ta.
7. Bubrikh D.V. (1953) Istoricheskaya grammatika erzyanskogo jazyka [The historical grammar of the Erzya language]. Saransk : Mordov. kn. izd-vo.
8. Serebrennikov B.A. (1967) Istoricheskaya morfologiya mordovskih jazykov [Historical morphology of the Mordovian languages]. M. : Nauka.
9. Blashkina T.D. (2005) Atyurievskij dialekt moksha-mordovskogo jazyka [The Atyuryevsky dialect of Moksha-Mordovian language]. Abstract of Philology cand. diss. Saransk.
10. Devaev S.Z. (1963) Sredne-vadskij dialekt moksha-mordovskogo jazyka [The Middle-Vadsky dialect of the Moksha-Mordovian language] // Ocherki mordovskih dialektov. Saransk : Mordov. kn. izd-vo. Vol. 2. pp. 261–433.
11. Feoktistov A.P. (1975) Mordovskie jazyki [The Mordovian languages] // Osnovy finno-ugorskogo jazykoznanija. M. : Nauka. pp. 248–344.

12. Lipatov S. I. (1972) Rybkinsko-mamolaevskie govory moksha-mordovskogo yazyka [The Rybkinsko-mamolayevsky accents of the Moksha-Mordovian language]. Abstract of Philology cand. diss. Tartu.
13. Ivanova G.S. (2006) Sistema glasnykh v dialektah mokshanskogo jazyka v istoricheskom osveshchenii [The system of vowels in the Moksha dialects in historical view] : monografiya. Saransk : Izd-vo Mordov. un-ta.
14. Zhebratkina I. Ya., Ivanova G. S. (2013) Istoriya mokshanskih dialektnykh klassifikacij [The history of the Moksha dialects classifications] // Gumanitarnye nauki i obrazovanie. 2 (14). pp. 85–88.
15. Feoktistov A.P. (1976) Ocherki po istorii formirovaniya mordovskikh pis'menno-literaturnykh jazykov (rannij period) [Essays on the history of the formation of Mordovian writing and literary languages (early period)]. M. : Nauka.
16. Babushkina R.V. (1966) Temyashevskij dialekt moksha-mordovskogo jazyka [The Temyashevsky dialect of the Moksha-Mordovian language] // Ocherki mordovskih dialektov. Saransk : Mordov. kn. izd-vo. Vol. 4. pp. 16–226.
17. Azrapkin Yu.N. (1966) Kolopinskij govor moksha-mordovskogo jazyka [The Kolopinsky dialect of the Moksha-Mordovian language] // Ocherki mordovskih dialektov. Saransk : Mordov. kn. izd-vo. Vol. 4. pp. 26–51.
18. Lomakina T. I. (1966) Gorodishchenskij dialekt moksha-mordovskogo jazyka (kratkij foneticheskij ocherk) [The Gorodischensky dialect of the Moksha-Mordovian language (The short phonetic study)] // Ocherki mordovskih dialektov. Saransk : Mordov kn. izd-vo. Vol. 4. pp. 289–330.
19. Ananiena K.I. (1974) Verhne-alatyrskie govory mokshanskogo jazyka [The Upper-Alatyr dialect of the Moksha language]. Abstract of Philology cand. diss. Tartu.
20. Grammatika mordovskih (mokshanskogo i erzyanskogo) jazykov [Grammar of the Mordovian languages] (1962). Saransk : Mordov. kn. izd-vo.
21. Mokshen' kyal'. Morfologiya [The Moksha language. Morphology] (2000). Saransk.
22. Zhebratkina I.Ya. (2013) Glushkovsko-alyokovskie govory v sisteme mokshanskih dialektov [The Glushkovsky-Alyokovsky dialects in the Moksha dialectic system]. Abstract of Philology cand. diss. Saransk.
23. Ivanova G.S. (2017) Dialektnaya klassifikaciya moksha-mordovskogo jazyka (na osnove lingvisticheskogo principa) [The dialect classification of the Moksha-Mordovian language (based on the linguistic principle)] // Jazyki narodov Rossii: istoriya i sovremenost' : monografiya. Zapadnyj: Nauchno-issledovatel'skij centr "AntroVita". Vol. 1. pp. 29–50.
24. Plaksina T.A. (2002) Areal'noe issledovanie severo-zapadnykh govorov moksha-mordovskogo jazyka [The areal observation of the northwestern Moksha-Mordovian dialects]. Abstract of Philology cand. diss. Saransk.

Received 12 February 2020

СПОСОБ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕРЕВОДА СЛОЖНЫХ СЛОВ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ (НА МАТЕРИАЛЕ АНАЛИТИЧЕСКИХ СТАТЕЙ)

В.Г. Павленко

Аннотация. Работа посвящена изучению способов образования и перевода на русский язык английских сложных слов в английском языке. Рассматриваются основные приемы словообразования сложных слов и способы перевода в английском языке. Цель работы – проанализировать способы образования и особенности перевода сложных слов с английского языка на русский. Актуальность работы обусловлена тем, что для английского языка характерно постоянное образование новых слов, наиболее интересным считается изучение словообразования, а именно словосложение. Методологической основой послужили труды Я.И. Речкера, Л.С. Бархударова, В.Н. Комиссарова, Н.А. Шток и других ученых. В данной статье выявляются модели словообразования сложных слов в английском языке. Представлена классификация групп сложных слов и схемы их образования. Были изучены модели сложных слов на материале толковых, энциклопедических, электронных словарей английского языка, которые представляют широкий спектр данных, особенно касающихся семантического аспекта сложных слов. Практическое исследование было основано на материале аналитических статей английских текстов. В данном исследовании указана частота употребления структурных моделей сложносоставных слов и в текстах аналитических статей английского языка. Автор указывает на высокую репрезентативность сложных слов в аналитических статьях английского языка. Также представлен переводческий анализ сложных слов; даны наиболее часто применяемые переводчиками способы и приемы перевода сложных слов. Особое внимание уделяется анализу переводческих трансформаций сложных слов и их разновидностей. Автор подробно останавливается на количественных показателях трансформаций сложных слов в плане выражения и плане содержания, а также приводит процентное соотношение переводческих трансформаций сложных слов в изучаемом корпусе. В статье были рассмотрены морфологические, структурные соответствия в качестве составляющих комплексного соотношения сложных слов и их переводных эквивалентов.

Ключевые слова: семантика; модели; словообразование; сложные слова; контекст; частота.

Введение

В любом языке постоянно происходят изменения, появляются новые лексические единицы. Для современной лингвистики актуальным по-прежнему остается изучение образования новых слов. Больше всего новых слов появляется в английском языке, так как его аналити-

ческий строй предполагает комбинаторные возможности слова в качестве средства выражения лексико-грамматических отношений [1].

Интерес к изучению сложных слов проявляли многие выдающиеся ученые: Т.А. Андриянова, Г.Б. Антрушина, И.В. Арнольд, Г. Гринбаум, Г. Марчанд, А.И. Смирницкий, Н.А. Шток и др.

Освещение понятия «сложное слово» требует предварительных замечаний о его терминологии. В английском языке слово «compound» может трактоваться и как «сложный», и как «составной»: compound 1) составной; 2) сложный [2].

И.В. Арнольд [3], Г. Гринбаум [4], А.И. Смирницкий [5], Г. Марчанд и Г.Б. Антрушина [6] утверждали, что термин «сложное слово» – производное слово, мотивированное более чем одной основой. Они полагали, что для сложных слов характерны следующие особенности:

- 1) состоят из двух основ, функционирующих как одно целое;
- 2) вторая основа слова определяет часть речи и семантический класс;
- 3) значение слов выводится из комбинации значений основ и значения деривационной модели.

Н.А. Шток [7] и Т.А. Андриянова [8] утверждали, что новые слова образуются с помощью существующих в языке моделей, которым свойственны следующие показатели: продуктивность, активность, частотность. Показателем продуктивности является образование новых слов по модели, активности – количественная характеристика модели, частотности – встречаемость в тексте, т.е. статистические закономерности ее реализации не в словаре, а в речи.

Целью данной статьи является переводческий анализ способов образования новых сложных слов в английском языке.

Актуальность проводимого исследования объясняется тем, что современный уровень развития лингвистического знания позволяет значительно расширить инструментарий переводческого анализа за счет использования идей когнитивной лингвистики [9].

Объектом работы является изучение сложных слов, образованных методом словосложения в английском языке, и их перевод с английского на русский язык. Предмет изучения – особенности перевода сложных слов в аналитических статьях.

Выбор темы определяется как предметом исследования и обращением к изучению сложных слов, так и спецификой перевода сложных слов с английского языка на русский в текстах аналитических статей.

Исследования лексических единиц в текстах аналитических статей продолжают оставаться в центре внимания ученых, так как в данных статьях отражаются изменения, происходящие в обществе.

В аналитической статье автор ставит перед читателем актуальные вопросы действительности, предьявляет факты. Он также высказывает

свою оценку, аргументирует собственный ответ и употребляет современные лексические единицы.

Задачами нашей работы являются описание групп сложных слов в английском языке, выявление особенностей перевода сложных слов на основе корпусных данных, а также анализ словообразовательных моделей согласно морфологическим, семантическим и синтаксическим критериям. Сложные слова были дифференцированы нами на группы моделей согласно морфологическим, семантическим и синтаксическим критериям. Согласно морфологическим критериям или показателям, сложные слова были выделены в соответствии с морфологически неоформленными основами, учитывался критерий цельнооформленности слова [10].

Согласно морфологическим критериям, сочетание слов представляет сложное целое, оформленное как единое целое. Например, при образовании множественного числа у существительных суффиксы словоизменения прибавляются ко всему слову, а не к отдельным его частям – «*risk-taker*» – «любящий рисковать» – «*risk-takers*»; «*shopkeeper*» – «владелец магазина» – «*shopkeepers*».

Семантический критерий основан на цельности значения сложных слов. Значение слов можно соотносить со значением его частей, но нельзя просто вывести из этих частей. Например «*timetable*» – «расписание», «*wage-cut*» – «снижение заработной платы». Синтаксический критерий заключается в том, чтобы определить, принадлежит ли объединение общепринятому набору допустимых словосочетаний.

В английском часто возникает проблема идентификации сложного слова, так как в этом языке нет четкого противопоставления «основа – слово», и именные основы слова (компоненты сложных слов) могут совпадать с существительными (членами словосочетания). Иногда трудно отличить сложное слово от словосочетания. Например: «*state-sponsored*» – «государственное социальное страхование»; «*computer-generated data*» – «данные генерируемые вычислительной машиной», которые находятся на границе между словосочетаниями (с прилагательными-определениями) и сложными словами (с основами существительных в качестве определяющих компонентов).

Некоторые лингвисты отмечают, что семантические и синтаксические характеристики сложносоставного слова зависят от компонента, который находится справа. В зависимости от того, какая часть речи справа, таким и будет слово. Например, если слово справа обозначает существительное, то и все сложное слово будет существительным, если это глагол, то и все сложное слово будет глаголом. Следовательно, сложное слово состоит из двух основ, сочетание которых приобретает морфосинтаксические черты правой основы. Например «*wholesaler*» –

«оптовый торговец; оптовик», в котором в первом компоненте выступает основа, а не слово.

Методология исследования

Эмпирической базой исследования послужили данные толковых, энциклопедических, электронных словарей английского языка [11–14]. Корпус словарей английского языка служит в качестве инструмента анализа переводческих соответствий, который позволяет достичь высокой степени достоверности в проведении исследования.

Практическая часть исследования была основана также на материале английских аналитических статей [15–20]. Исследовательский корпус включал тексты, содержащие сложные слова.

В данной работе был применен корпусный анализ для исследования особенностей перевода сложносоставных слов. Нами было изучено 135 текстов аналитических статей английского языка. Корпусный анализ позволил представить общую характеристику исследуемых единиц в качественных и количественных параметрах.

Путем сплошной выборки лексических единиц из современных лексикографических источников был проведен анализ сложных слов в соответствии с морфологическими моделями образования, семантическими и функциональными особенностями.

Общий объем корпуса в английском языке составляет 23 тыс. словоупотреблений и их переводческих соответствий в русском языке. Новизной исследования является изучение особенностей перевода сложных слов в аналитических статьях английского языка.

Лингвопереводческий анализ сложных слов проводился на основе теории о переводческих соответствиях и трансформациях слов. В лингвистике существует теория о переводческих соответствиях на «эквивалентные», или постоянные, контекстно-свободные единицы языка, имеющие синонимичные единичные соответствия в другом языке, а также на «аналоги» или контекстно-зависимые единицы языка, на «адекватные замены», т.е. вид переводческой трансформации, когда отсутствуют регулярные соотношения между единицами исходного текста и текста перевода [21]. Соответствия, регулярно используемые для перевода определенных единиц иностранного языка: полное соответствие, частичное соответствие, отсутствие соответствия. Полное соответствие редко встречается, чаще отмечается частичное совпадение значений слов, что объясняется многозначностью и контекстной зависимостью слов. Полное отсутствие соответствий имеют случайные лакуны и безэквивалентная лексика [22].

Исследование и результаты

Для целей переводческого анализа важно определить сложное слово в качестве отправной точки единицы перевода, а также возможного варианта перевода.

В данной работе мы выделяем переводческие соответствия и трансформации сложных слов на материале текстов аналитических статей английского языка.

Количество сложных слов в корпусе составляет 215, которым сопоставлено такое же количество переводческих соответствий.

Гипотезой работы является то, что корпусное исследование формально-языковых аспектов англо-русских соответствий в текстах позволит изучить морфологические, структурные и орфографические соответствия в качестве составляющих комплексного соотношения сложносоставных слов и их переводных эквивалентов.

Следует указать, что переводческие соответствия отражают ситуацию в соотношении частей речи в исследуемом корпусе. Наиболее распространенной моделью морфологических соответствий является модель N – сущ. Это свидетельствует об изоморфном характере переводческих соответствий сложных слов.

А распространенной моделью структурных соответствий является модель N + N.

Пример (1): Old habits die hard in the world of *doorstep* lending. – От старых привычек трудно избавиться на пути кредитования.

Распространенной моделью орфографических соответствий является модель «дефис – раздельно» (1) и модель «дефис – слитно» (2).

Пример (2): Seventeen years after giving up my car, I still feel like a *second-class citizen*. – Спустя семнадцать лет после отказа от машины я все еще чувствую себя *гражданином второго сорта*.

Пример: The use of actors should be left to the writers of *third-rate* cop shows. – Использование актеров должно быть предоставлено сценаристам *третьесортных* полицейских шоу.

Задачей нашего исследования является анализ переводческих трансформаций сложных слов и их разновидностей с учетом плана содержания и плана выражения.

Известно, что переводческие трансформации представляют собой приемы перевода, которые может использовать переводчик при переводе различных оригиналов в тех случаях, когда словарное соответствие отсутствует или не может быть использовано в условиях данного контекста.

Среди трансформаций плана выражения выделяют фонетические, словообразовательные, грамматические замены.

В нашей работе мы выявили не только данные трансформации, но также отсутствие трансформаций плана выражения – 30% единиц в исследуемом корпусе.

Фонетические замены – это самая небольшая группировка, составляющая 10% единиц в исследуемом корпусе:

Пример: In 2018, Astrid Linder, research director of traffic safety at the Swedish National Road and Transport Research Institute, presented a paper at the Road Safety on Five Continents Conference in South Korea, in which she ran through EU regulatory *crash-test requirements*. – В 2018 г. Астрид Линдер, директор по исследованиям в области безопасности дорожного движения в шведском национальном Научно-исследовательском институте автомобильных дорог и транспорта, представила доклад на конференции «Безопасность дорожного движения на пяти континентах» в Южной Корее, в котором она провела нормативные требования ЕС к *краш-тестам*.

Пример: Action and excitement have shifted elsewhere, to Democratic challengers, even to a 29-year-old *freshman congresswoman* too young to run. – Действия и волнения затронули и кандидатов демократических партий, даже 29-летнюю *начинающую конгрессвумен*. – Словообразовательные замены – группировка, составляющая 24% единиц в исследуемом корпусе, к ним относятся упрощение и калькирование:

Пример: But if women aren't driving *high-end* smartphone purchases – at least for non-Apple products – is it because women aren't interested in smartphones? – В данном примере слово *high-end* представляет собой пример словообразовательной замены, а именно упрощения, и в качестве переводного эквивалента имеет простое слово *лидирующий, профессиональный, высококачественный*.

Калькирование как словообразовательная трансформация представлено наиболее часто.

Пример: By the mid-1950s more than a third of all *private-sector* workers in the United States were unionized. – К середине 1950-х гг. более трети всех *работников частного сектора* в Соединенных Штатах были объединены в профсоюзы.

Пример: Toxicology lab results showed she had the *painkillers* methadone and lidocaine in her system, as well as atropine, which is often used in end-of-life or emergency care, O'Brien said. – Результаты токсикологической лаборатории показали, что в ее организме были *обезболивающие* метадон и лидокаин, а также атропин, который часто используется в конце жизни или неотложной помощи, сказал О'Брайен.

Пример: *A backstop that includes a time-limit is not a backstop at all*. – Поддержка, которая включает в себя ограничение по времени, вовсе не является поддержкой.

Грамматические трансформации – самая крупная группировка, составляющая 36% единиц.

Внутри группы «Грамматические трансформации» выделяются следующие подгруппы:

а) грамматические замены части речи:

Пример: No bombast and no *virtue-signalling*. – Никакой напыщенности и указаний на добродетель.

б) замены сложносоставного слова словосочетанием:

Пример: With another round of *knife-edge* voting on Brexit due next week, and parliamentary opinion as volatile as ever on the various issues, it is no surprise that Mrs May invited potential rebels like Justine Greening and Phillip Lee into Downing Street to plead for support on Thursday. – В связи с очередной неопределенностью вокруг голосования по плану Brexit на следующей неделе и парламентским мнением, как всегда неустойчивым по различным вопросам, неудивительно, что г-жа Мэй пригласила потенциальных повстанцев, таких как Жюстин Грининг и Филипп Ли, на Даунинг-стрит, чтобы просить о поддержке в четверг.

в) трансформации вида «слово – предложение»:

Пример: No respite from nation-state threats: nation-state adversaries were continuously active throughout 2018 – targeting dissidents, regional adversaries and foreign powers to collect intelligence for decision-makers. – Нет передышки от угроз национальных государств: противники национальных государств были постоянно активны в течение 2018 г. – нацелены на диссидентов, региональных противников и иностранные державы для сбора разведывательных данных для лиц, принимающих решения.

Под заменой «слово – предложение» в данном случае понимается замена «слово – грамматическая основа предложения»: лица, принимающие решения.

В общем виде трансформации плана выражения в изучаемом корпусе представлены в табл. 1.

Таблица 1

Трансформации плана выражения

Трансформация	Кол-во единиц	Соотношение, %
Фонетические	22	10
Словообразовательные	52	24
Грамматические	67	36
Отсутствуют	76	30
Всего	215	100

Переводческих трансформаций плана содержания меньше, чем трансформаций плана выражения. Среди переводческих трансформаций плана содержания выделяют различные виды:

1. Трансформация «конкретизация».

Пример: If leaders see any purpose in extending, which is not a certainty given the situation in the UK, they will not do a rolling *cliff-edge* but go long to ensure a decent period to solve the outstanding issues or batten down the hatches,” one EU diplomat said. – «Если лидеры видят какую-то цель в расширении, что не является определенным, учитывая ситуацию в Великобритании, они не будут *делать резкий переход*, а будут долго ждать, чтобы обеспечить достойный период для решения нерешенных вопросов или сгладить люки», один дипломат ЕС сказал.

В данном случае имеет место конкретизация, поскольку видна замена слова *cliff-edge* со значением *склон* на слово с более узким значением *резкий переход*.

2. Трансформация «генерализация».

Пример: Students were in classes at Umpqua Community College when a 26-year-old gunman shattered their world when he opened fire on them. – Студенты колледжа Umpqua находились в классе, когда 26-летний вооруженный преступник убил их, открыв по ним огонь.

В данном случае имеет место генерализация, поскольку семантика лексемы *вооруженный преступник* шире семантики лексемы *gunman*.

3. Трансформация «опущение».

Пример: I’m always trying to get back towards some sort of *farm-type life*. – Я всегда пытаюсь вернуться к какой-то фермерской жизни.

В этом примере наблюдается опущение семантического компонента, передаваемого компонентом плана выражения – *type*. В семантической записи это может выглядеть следующим образом: *жизнь фермерского типа*.

В целом количественные показатели трансформаций плана содержания в исследуемом корпусе представлены в табл. 2.

Таблица 2

Трансформации плана содержания

Трансформация	Кол-во единиц	Соотношение, %
Конкретизация	11	44
Генерализация	8	32
Опущение	6	24
Всего	25	100

Далее представим группы сложных слов и проведем анализ словообразовательных моделей согласно морфологическим, семантическим и синтаксическим критериям.

1. Номинативно-номинативные группы – сложносоставные слова образуются путем складывания основ простого существительного и существительного <N + N>. Часто они служат маркером значения «субъект», реже маркером значения «объект». Дан-

ная группа обладает высокой репрезентативностью в текстах аналитических статей и составляет 33% единиц из исследуемого корпуса: «*spokesperson*» – «оратор»; «*spokeswoman*» – «оратор»; «*signalman*» – «связист»; «*timetable*» – «расписание»; «*fireman*» – «пожарный»; «*doorste*» – «порог»; «*chairman*» – «председатель, заместитель председателя»; «*workload*» – «рабочая нагрузка, загрузка, нагрузка».

Пример: Metro Bank is replacing its *chairman*, Vernon Hill, after pressure to overhaul its leadership following a major accounting error. On Wednesday. – В среду после крупной бухгалтерской ошибки, Metro банк под давлением *руководства* заменил своего председателя, Вернона Хилла.

Как видно из примера, слово, находящееся слева приобретает морфосинтаксические черты правой основы и является существительным. Семантику этих слов можно соотнести со значением их частей. Для этой модели характерна высокая репрезентативность в текстах аналитических статей английского языка.

2. Глагольно-номинативные группы – сложносоставные слова, образуются путем складывания основ простого существительного и существительного, образованного от глагола по схеме N + N_v. Данная модель часто пишется слитно. Часто слова, образованные согласно представленной модели, служат маркером значения «субъект действия».

Семантическое прочтение слов данной модели заключается в том, что содержит указание как на объект, с помощью которого выполняется действие, так и на субъект, выполняющий какие-либо действия. Такая модель включает в себя четыре подгруппы, изменяющие основу слова, образованного от глагола:

2.1. [N + (V + er)]: «*risk-taker*» – «любящий рисковать»; «*shopkeeper*» – «владелец магазина»; «*fundraiser*» – «сборщик денег»; «*caretaker*» – «смотритель, временно исполняющий обязанности, опекун»; «*bribe-giver*» – «взяточдатель».

Сложносоставные слова, построенные по данной модели, маркированы основообразующим суффиксом *-er*, который является показателем одушевленности. Они представляют семантическое единство и выражают значение «деятель».

Пример: A taxi driver from Bradford has been jailed for a minimum of 27 years for the “barbaric, premeditated” murder of a *shopkeeper* in Glasgow. – Таксист из Брэдфорда был заключен в тюрьму на 27 лет за «варварское, преднамеренное» убийство владельца магазина в Глазго.

2.2. [N + (V + ing)]: «*fundraising*» – «сбор средств, фандрайзинг, привлечение средств»; «*taxi-hailing*» – «вызов такси»; «*match-fixing*» – «практика договорных матчей»; «*windsurfing*» – «вид парусного спорта»; «*paddleboarding*» – «паддлбординг – разновидность серфинга»; «*record-breaking*» – «побивающий предыдущий рекорд».

Сложные слова данной модели имеют общее семантическое единство и выражают значение «название объекта».

Пример: The increase in trading was *record-breaking* – exports grew by 38% compared to the previous year and imports grew by 37%. – Годовой прирост товарообмена был *рекордным*: экспорт, в сравнении с прошлым годом, вырос на 38%, а импорт – на 37%.

Пример: With party loyalties strained to breaking point following the resignations of three Tory MPs to join a group of Labour defectors in the new Independent Group, May warned against more internal *blood-letting*. – С партийной лояльностью, напряженной до предела после отставки трех депутатов консервативной партии для присоединения к группе лейбористов-перебежчиков в новой независимой группе, Мей выступила против *кровопролития*.

2.2. [N + (V + ed)]: «*state-sponsored*» – «государственное социальное страхование», «*computer-generated data*» – «данные, генерируемые вычислительной машиной».

Пример: Indeed, by hiring a geek rather than experienced baseball scouts, and trusting *computer-generated algorithms* rather than common sense, Pitt's character demonstrates that sporting success does not depend on common sense or intuition, but robust scientific principles and maths. – Действительно, нанимая новичка, а не опытных бейсбольных скаутов, и доверяя *компьютерным алгоритмам*, а не здравому смыслу, характер Питта демонстрирует, что спортивный успех зависит не от здравого смысла или интуиции, а от надежных научных принципов и математики.

2.3. [N + (V + tion/ment)]: «*price-reduction*» – «скидка». Сложные слова, образованные согласно представленной модели, маркированы основообразующим суффиксами **-tion/-ment**, которые являются показателем неодушевленности и выражают значение «часть целого».

Пример: Such a *price-reduction* will be the most profitable choice for the investor, as all investments are sunk costs, but it will cause a deficit. – Такое *сокращение цен* будет самым прибыльным решением для инвестора, так как все инвестиции являются необратимыми издержками.

2.4. [N + (V + conversion)]: «*wage-cut*» – «снижение заработной платы»; «*household*» – «домашнее хозяйство»; «*price-comparison*» – «сравнение цен». Слова, образованные согласно представленной модели, можно перевести на русский язык как аналоги или кальки.

Пример: Let's just burn all *household* waste. – Давайте просто сожжем все бытовые отходы.

Они также представляют собой соответствия – кальки, воспроизводящие морфемный состав слова или составные части словосочетания.

3. Глагольно-наречные группы – это сложносоставные слова, образованные от фразовых глаголов по схеме:

V + Adv → [(V + Adv) + **conversion**]: «*breakup*» – «распад»; «*sell-off*» – «распродажа»; «*run-up*» – «разбег»; «*write-offs*» – «ликвидации, списания»; «*start-up*» – «запуск».

Пример: In Russia, when the *sell-off* of state-owned companies was at its height, the death rate of working adults rose by 18% and the life expectancy dropped by nearly five years. – В России в разгар *распродажи* государственных предприятий уровень смертности среди взрослого трудоспособного населения повысился на 18%, а средняя продолжительность жизни сократилась почти на пять лет.

Пример: Several States presented pledges in the *run-up* to the event, and many others announced pledges during the proceedings. – Во время подготовки к этому мероприятию ряд государств взяли на себя соответствующие обязательства, а многие другие государства объявили в ходе его работы о соответствующих взносах.

4. Глагольно-глагольные группы – сложносоставные слова, образуются по схеме **V+ V (глагол + глагол)**: «*stop-go*» – «стоп-вперед»: экономическая политика правительства, характеризующаяся чередованием ограничения и стимулирования деловой активности.

Пример: Readers recommend: stop-start songs. – Читатели рекомендуют: стоп-старт песни.

Сложные слова, образованные по данной модели, маркируют значение «предмет» или «объект». Слова, образованные по данной модели, представляют собой соответствия – кальки.

5. Адъективно-номинативные группы – сложносоставные слова, представляющие собой основу прилагательного и существительного. Сложносоставные слова, образованные по данным моделям, маркируют значение «качества деятеля» или «свойства объекта».

Данная группа сложнообразованных слов включает в себя подгруппы, образованные от прилагательных по схеме:

5.1. [Adj + (N)]: «*cross-party*» – «межпартийный»; «*multi-channel*» – «многоканальный»; «*high-speed*» – «быстроходный, скоростной». Данная модель – самая частотная в данной группе, и слова, построенные по этой модели, как правило, выражают значение «качества субъекта или объекта». Сложносоставные слова этой группы пишутся слитно и не обладают контекстной зависимостью.

Пример: Ambitious *high-speed* links between capital cities have been proposed for decades, but never built. – Амбициозные скоростные связи между столицами предлагались десятилетиями, но так и не были построены.

5.2. [Adj + (N + er)]: «*wholesaler*» – «оптовый торговец; оптовик»; «*loudspeaker*» – «громкоговоритель».

Сложные слова, построенные по данной модели, относятся к соответствиям – калькам, воспроизводящим морфемный состав слова. Они маркированы основообразующим суффиксом **-er**, который может

быть как показателем одушевленности, так и неодушевленности. На их значение не влияет контекст.

Пример: *Wholesaler P&H goes into administration with loss of 2,500 jobs* – Оптовик P&H уходит в администрацию с потерей 2 500 рабочих мест.

5.3. [Adj + (V + ing)]: «*hardworking*» – «трудолюбивый»; «*easy-going*» – «покладистый».

Пример: *The Cleansy solution to turn washing windows, glass, mirrors, and removing dust from hard-to-reach places into an easy-going effortless activity.* – Решение от Cleansy превращает мытье окон, стекла, зеркал, уборку пыли в труднодоступных местах в легкое и *приятное* занятие.

Слова данной модели выражают значение «качество или свойство субъекта или объекта» и пишутся через дефис. Они маркированы основообразующим суффиксом **-ing**, который может быть как показателем одушевленности, так и неодушевленности.

В табл. 3 представлены структурные модели сложносоставных слов и частота их употребления в текстах аналитических статей английского языка.

Таблица 3

Группа сложных слов	Схема	Частота употребления, %
Номинативно-номинативные	существительное и существительное <N + N>.	33
Глагольно-номинативные	существительное и существительное, образованное от глагола по схеме <N + N _v >. Подгруппы: <N + (V + er) > <N + (V + ing) > <N + (V + ed) > <N + (V + tion/ment) > <N + (V + conversion) >	24
Глагольно-наречные	глагол и наречие <V + Adv → (V + Adv) + conversion>	14
Глагольно-глагольные	глагол и глагол <V + V>	10
Адъективно-номинативные	прилагательное и существительное <Adj + (N) > <Adj + (N + er) > <Adj + (V + ing) >	19

Анализ данных табл. 3 свидетельствует о том, что наиболее часто в текстах аналитических статей английского языка используются словообразовательные модели номинативно-номинативной группы (33%), глагольно-номинативной (24%) и адъективно-номинативной группы (19%), представляющие собой соответствия-кальки. Словообразовательные модели глагольно-глагольных групп (10%) и глагольно-

наречных групп (14%) обладают меньшей репрезентативностью в текстах, причем последние относятся к переводческим трансформациям.

Заключение

Проведенный анализ особенностей способов образования и перевода сложных слов, встречающихся в аналитических текстах в английском языке, показал, что сложные слова являются неотъемлемой частью современного английского языка. Данное исследование продемонстрировало актуальность заявленной проблематики, показало значимость и перспективность дальнейшего изучения перевода сложных слов. В процессе перевода сложных слов английского языка на русский язык ведущей тенденцией является сохранение по возможности семантики за счет изменения в форме языковых единиц. Среди трансформаций плана выражения выделены фонетические, словообразовательные, грамматические замены. Переводческих трансформаций плана содержания значительно меньше, чем трансформаций, затрагивающих план выражения. Выделены следующие их разновидности: конкретизация, опущение, генерализация.

В отношении англо-русских соответствий были изучены морфологические, структурные соответствия в качестве составляющих комплексного соотношения сложных слов и их переводных эквивалентов.

В данной работе были выявлены модели словообразования сложных слов в английском языке и представлена классификация групп сложных слов и схемы их образования.

Наиболее частной в морфологическом и структурном плане в текстах аналитических статей английского языка является модель сущ. + сущ. Это свидетельствует об определенном изоморфном характере переводческих соответствий в сфере сложных слов.

Данное исследование позволило определить переводческие трансформации сложных слов и их разновидностей с учетом плана содержания и плана выражения. Таким образом, были сделаны выводы, что группы моделей сложных слов: номинативно-номинативные, глагольно-глагольные, глагольно-номинативные и адъективно-номинативные, представляют собой соответствия – кальки, воспроизводящие морфемный состав слова или составные части словосочетания. Группа моделей глагольно-наречных сложных слов относится к переводческим трансформациям.

Полученные результаты могут быть применены в процессе преподавания дисциплин теории и практики перевода. Нам представляется важным дальнейшее изучение и выявление процесса словообразования английского языка на материале художественных, научно-публицистических произведений, так как результаты таких исследований могут

быть использованы в практике преподавания иностранного языка в специализированных вузах.

Литература

1. *Петрова Т.А.* Свернутые конструкции как тип сложных номинативных единиц в современном английском языке : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Иркутск, 2003. 19 с.
2. *Espersen O.* A Modern English Grammar. London. 187 p. Pt. IV.
3. *Арнольд И.В.* Лексикология современного английского языка. М., 1986. 296 с.
4. *Greenbaum S.* The Oxford English Grammar Текст. Oxford : Oxford University Press, 1996. 652 p.
5. *Смирницкий А.И.* Морфология английского языка. М., 1959. 321 с.
6. *Антрушина Г.Б.* Лексикология английского языка. М., 2000. 288 с.
7. *Шток Н.А.* Когнитивные механизмы формирования новых сложных существительных в современном английском языке : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Калининград, 2008. 210 с.
8. *Андрянова Т.А.* Значение производного слова // Иностранные языки в высшей школе. 2010. № 1 (12). С. 49–53.
9. *Павленко В.Г.* Словообразовательные модели сложных слов в современном английском языке (на материале произведения Дж. Толкиена «Властелин колец») // Вектор развития современной науки : сб. материалов X Междунар. науч.-практ. конф. Астрахань: Олимп, 2016. С. 933–940.
10. *Стернин И.А.* Лексическое значение слова в речи. Воронеж, 1985. С. 19–21.
11. *Cross-Disciplinary Issues in Compounding* / ed. by Sergio Scalise, Irene Vogel. Amsterdam : Benjamins, 2010. 382 p.
12. *BNC.* URL: <http://corpus.byu.edu/bnc/> (дата обращения: 10.05.2018).
13. *Reverso.* URL: <http://context.reverso.net/>(дата обращения: 10.05.2018).
14. *The Glosbe.* URL: <https://ru.glosbe.com/en/ru/> (дата обращения: 10.05.2018).
15. *The Sun.* URL: <http://www.thesun.co.uk/sol/homepage/> (дата обращения: 10.05.2018).
16. *Daily Mirror.* URL: <http://www.mirror.co.uk/>(дата обращения: 10.05.2018).
17. *The Daily Telegraph.* URL: <http://www.telegraph.co.uk/> (дата обращения: 10.05.2018).
18. *The Sunday Times.* URL: <http://www.thesundaytimes> (дата обращения: 10.05.2018).
19. *The Guardian.* URL: <http://www.theguardian> (дата обращения: 10.05.2018).
20. *The Independent.* URL: <http://www.independent>. (дата обращения: 10.05.2018).
21. *Рецкер Я.Р.* Теория перевода и переводная практика. М. : Высшая школа, 1974. 215 с.
22. *Бархударов Л.С.* Язык и перевод. Вопросы общей и частной теории перевода. М. : ИМО, 1975. 240 с.

Сведения об авторе:

Павленко Вероника Геннадиевна – кандидат филологических наук, доцент, Ставропольский государственный педагогический институт (Ставрополь, Россия). E-mail: verony79@mail.ru

Поступила в редакцию 11 февраля 2020 г.

THE METHOD OF FORMATION AND TRANSLATION OF COMPLEX WORDS IN ENGLISH (BASED ON ANALYTICAL ARTICLES)

Pavlenko V.G., Ph.D. (Philology), Associate Professor, Stavropol State Pedagogical Institute (Stavropol, Russia). E-mail: verony79@mail.ru

Abstract. The article is devoted to the peculiarities of formation and translation of English compound words. The basic methods of English compound words are in the article analyzed. The aim of the article is to analyse the peculiarities of formation and translation of English compound words. There are changes in every language, the new words appear. The English language is characterized by the continuous formation of new words, and the most interesting is the study of word formation, namely compounding. The methodological basis was the works of scientists Y.T. Retsker, L.S. Barkhudarov, V.N. Komissarova, N.A. Stock and others. The models of the compound words formation in English are in the article determined. The classification of the complex words groups and their formation's patterns are in the article presented. The statistical analysis of complex words models was done on the basis of English explanatory dictionaries, encyclopedias, electronic dictionaries. There is a wide range of data in these dictionaries, especially concerning the semantic aspect of compound words. The practical research is also based on the material of English analytical articles. The frequency of use of structural models of compound words in the texts of English analytical articles is showed in the research. The author indicates the high representativeness of the compound words in the English analytical articles. There is also the translation of compound words. The article gives the most frequently used methods and techniques of compound words. A special emphasis of the article is on analysis of translation transformations of compound words and their varieties. The author of the article dwells in detail on quantitative indicators of compound words transformations in terms of expression and content. The percentage of translation transformations of compound words in the studied corpus article is represented in the article. The research deals with the morphological and structural correspondences as components of the complex correlation of compound words and their equivalents.

Keywords: semantics; model; word formation; compound words; context; frequency.

References

1. Petrova T.A. (2003) Svernutyye konstruksii kak tip slozhnykh nominativnykh yedinit v sovremennom angliyskom jazyke [Compound structures as a type of complex nominative units in modern English] Abstract of Philology cand. diss. Irkutsk
2. Espersen O. A Modern English Grammar. London. Pt. IV.
3. Arnol'd I.V. (1986) Leksikologiya sovremennogo angliyskogo jazyka [Lexicology of modern English]. M.
4. Greenbaum S. (1996) The Oxford English Grammar Tekst. Oxford : Oxford University Press
5. Smirnitkiy A.I. (1959) Morfologiya angliyskogo jazyka [Morphology of the English language]. M.
6. Antrushina G.B. (2000) Leksikologiya angliyskogo jazyka [Lexicology of the English language]. M.
7. Shtok N.A. (2008) Kognitivnyye mekhanizmy formirovaniya novykh slozhnykh sushchestvitel'nykh v sovremennom angliyskom jazyke [Cognitive mechanisms of building new complex nouns in modern English]. Abstract of Philology cand. diss. Kaliningrad
8. Andriyanova T.A. (2010) Znachenie proizvodnogo slova [The meaning of the derived word] // Inostrannyye jazyki v vysshey shkole. 1 (12). pp. 49–53.
9. Pavlenko V.G. (2016) Slovoobrazovatel'nyye modeli slozhnykh slov v sovremennom angliyskom jazyke (na materiale proizvedeniya Dzh. Tolkiyena "Vlastelin kolets") [Word-formation models of compound words in modern English (based on The Lord of the Rings by J.R.R. Tolkien)] // Vektor razvitiya sovremennoy nauki : sb. materialov X Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. Astrakhan': Olimp, pp. 933–940.
10. Sternin I.A. (1985) Leksicheskoye znachenie slova v rechi [The lexical meaning of word in speech]. Voronezh. pp. 19–21.
11. Cross-Disciplinary Issues in Compounding (2010) / ed. by Sergio Scalise, Irene Vogel. Amsterdam : Benjamins

12. BNC. URL: <http://corpus.byu.edu/bnc/> (Accessed: 10.05.2018).
13. Reverso. URL: <http://context.reverso.net/>(Accessed: 10.05.2018).
14. The Glosbe. URL: <https://ru.glosbe.com/en/ru/> (Accessed: 10.05.2018).
15. The Sun. URL: <http://www.thesun.co.uk/sol/homepage/> (Accessed: 10.05.2018).
16. Daily Mirror. URL: <http://www.mirror.co.uk/>(Accessed: 10.05.2018).
17. The Daily Telegraph. URL: <http://www.telegraph.co.uk/> (Accessed: 10.05.2018).
18. The Sunday Times. URL: <http://www.thesundaytimes> (Accessed: 10.05.2018).
19. The Guardian. URL: <http://www.theguardian> (Accessed: 10.05.2018).
20. The Independent. URL: <http://www.independent>. (Accessed: 10.05.2018).
21. Retsker Ja.R. (1974) Teoriya perevoda i perevodnaya praktika [Translation theory and practice of translation]. M. : Vysshaya shkola
22. Barkhudarov L.S. (1975) Jazyk i perevod. Voprosy obshchey i chastnoy teorii perevoda [Language and translation. Questions of general and specific theory of translation]. M. : IMO

Received 11 February 2020

КОМПРЕССИОННЫЕ СЕМЕЙНЫЕ НАРРАТИВЫ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ

А.Ю. Помникова

Аннотация. В статье рассмотрен материал, собранный в результате анкетирования китайских студентов в возрасте от 17 до 26 лет. Им предлагалось рассказать о своей семье и старших поколениях (вторая часть анкеты), а также указать состав семьи и круг семейного общения (первая часть). Целью нашего исследования было изучение того, *что* и *как* рассказывают о своих семьях китайские граждане, когда им предлагается ответить на соответствующие вопросы анкеты. Данный метод предполагает краткость (неразвернутость) ответов, что позволяет собрать богатый материал компрессионных, максимально сжатых сообщений на заданную тему. Для достижения поставленной цели мы решили следующие задачи: 1) описали и терминологически определили разновидность нарративов, представленную в собранных анкетах; 2) выявили наличие и частотность различных видов семейных нарративов в собранных материалах; 3) проанализировали структуру и содержание каждой группы семейных нарративов. Все ответы респондентов во второй части анкеты с точки зрения адресантов мы классифицировали как компрессионные семейные нарративы, поскольку за каждым из них «скрывается» семейная история. Это краткие, предельно «сжатые» описания всего, что касается семьи: ее самой, ее субъектов, отношений внутри и т.п. Но если для говорящего / пишущего за каждым словом в подобном описании скрывается целая история с многочисленными отсылками к прошлому, то реципиент информации воспринимает непосредственно сказанное / написанное – с учетом того опыта и знаний, которыми обладает он сам. Поэтому с точки зрения адресата информации мы разделили все высказывания на четыре типа: нарративные (собственно семейные нарративы), дескриптивные (дескриптивы), дескриптивно-нарративные и указательные (указатели). Компрессионные семейные нарративы были также проанализированы с точки зрения коммуникативного синтаксиса, прибегнув к классификации, предложенной В.С. Панфиловым. В статье рассмотрено не только то, *как* респонденты рассказывают о своей семье, но и *что*, т.е. какую именно информацию о своей семье и ее субъектах они транслируют вовне (во внесемейном дискурсе). Ответы в первой части анкеты позволяют судить о том, кого респонденты – молодые граждане Китайской Народной Республики – считают своей семьей и с кем из родственников они поддерживают общение.

Ключевые слова: нарративы; семейные нарративы; компрессионные нарративы; Китай; семья; история семьи; семейная история.

Введение

Признание того факта, что рассказывание историй является наиболее естественной формой коммуникации и восприятия информации, привело к появлению нарратологии и огромному исследовательскому интересу к нарративам. Катрин Риесманн объясняет его сочета-

нием нескольких факторов: нарративным поворотом в гуманитарных науках, расцветом мемуаристики (настоящим «мемуарным бумом») в литературе и массовой культуре, процветанием политики идентичности (политики, основанной на этнической, религиозной и языковой принадлежности) в Соединенных Штатах, активизированием международных движений самых разнообразных маргинальных групп и зарождением терапевтической культуры, которая активно прибегает к историям жизни в самых разнообразных терапевтических практиках [1. С. 1].

Нарративы рассматриваются в самых разнообразных исследованиях со всевозможных точек зрения: нарративы как способы конструирования и поддержания идентичности [2], нарративы в переводоведении [3], билингвологии [4] и педагогике [5], нарративы как способ оценочного исследования [6], нарративы в изображениях [7] и в области Life Writing [8, 9]. Они изучаются в психотерапии [10] и нейролингвистике [11]. Выделяют и исследуют нарративы персональные [12, 13], семейные [14–16], институциональные [17, 18] и социальные [19], «пренебрегаемые нарративы» [20], нарративы о потерях и утрате [21, 22] и об эмоциональных переживаниях [23]. Отдельным направлением стала нарративная этнография [24–26]. В области лингвистики нарративы активно изучаются в исследованиях по семейной коммуникации [27–32]. Рассматриваются такие понятия, как структуры нарративов (narrative frameworks) и нарративный контекст (narrative environments) [13].

В ряде исследований подчеркивается непосредственная связь нарративов с прошлым. Некоторые ученые придерживаются мнения, что именно ретроспективность является определяющим критерием нарратива: «нарративы ретроспективы по своей сути» [33. С. 12]. В области актуального для исследователей вопроса человеческой памяти изучение нарративов может прояснить «как именно, как много и насколько достоверно люди помнят о своем прошлом», а также «содержимое памяти и выполняемые ею функции» [34. С. 91]. Последний вопрос – «почему люди помнят как повседневные, обыденные, ничем не примечательные, так и значимые, важные жизненные события, зачастую – на протяжении довольно длительного времени» [35. С. 92]: изучается в рамках функционального подхода. Д.Б. Пиллемер выделил три основные функции человеческой памяти [36]: директивную (события прошлого учитываются при выстраивании собственного поведения в настоящем и будущем), внутреннюю (память как основа целостности личности, ее идентичности) и коммуникативную (для выстраивания социальных связей). С. Блак и Н. Алеа использовали ту же терминологию, заменив название последней функции на «социальная» [35].

Рассматривая опосредованность нарративов памятью, О.В. Горбунова приходит к выводу, что невозможно «зафиксировать прошлое таким, каким оно было... Все, что нам доступно, – это версия прошло-

го, составленная из фрагментов воспоминаний, сплетенных в более или менее связанную историю жизни, с предположением о причинно-следственных связях» [37. С. 110].

Возможно, из-за подобного разнообразия подходов к нарративам отсутствует единая дефиниция данного феномена. Очень часто под нарративом понимается «сама рассказанная история, повествование» [38. С. 42]. Т.В. Гуляева определяет нарратив как «повествование о событиях, образующих его сюжет» [39. С. 37], О.В. Горбунова – как «рассказ в плане его процессуальности, сообщение о каком-либо событии в его временной последовательности», при этом крайне важна неразрывная связь повествования с «интерпретацией входящих в его состав фактов» [37. С. 109]. Ю.М. Беспалова трактует нарратив как «повествование, которое ведется от имени рассказчика, выражает его позицию, а также отражает конкретную ситуацию, из которой ведется разговор» [40. С. 21]. При этом «в нарративном тексте особому конструируется действительность, отбираются и комментируются события прошлого, осуществляется ценностный подход к реальности, пересекаются социальные и индивидуальные события» [40. С. 21]. Рассматривая туристические нарративы, Е.Е. Меньшикова определяет их как «зафиксированное в виде текста дискурсивное образование, представляющее собой воссоздание фрагмента мира в виде сюжетно-повествовательных событий, происходящих в определенных пространственно-временных рамках» [41. С. 229]. У. Лабов трактует нарратив как «последовательность двух или более нарративных простых предложений, разделенных одним или более темпоральным указателем (указателем на определенный момент времени)» [42. С. 226]. Л.А. Вертынская понимает под нарративом «процессуальность самоосуществления как способ бытия повествовательного текста» [43. С. 91]. Нарратив рассматривается и как «разновидность речеповеденческого стереотипа», характеризующего определенную культуру, как «адаптационно-приспособительный механизм, опирающийся на информацию об опыте» [44. С. 38–39].

Другим подходом к нарративам является их рассмотрение как «кратких, тематически определенных историй, описывающих характер, окружающую обстановку, сюжет и т.п.» [1. С. 1]. Среди русскоязычных исследований данному определению близка позиция Е.И. Шейгала, рассматривающего нарратив как «способ экспликации смысловых доминант» [45. С. 86], как «текст лозунгового типа», «мини-текст... как правило, заключенный в рамки одного предложения, максимум абзаца» [Там же. С. 88]. Причем данный текст выступает «одновременно и сюжетом, и заголовком текста, и аннотацией, и самим текстом, который существует виртуально, как инвариант в дискурсивном сознании социума» [Там же. С. 89].

Методология исследования

Для проведения исследования мы разработали анкету и провели опрос среди китайских студентов. Всего было опрошено 113 граждан КНР в возрасте от 17 до 26 лет. Анкета содержала вопросы (и предполагала ответы) на китайском языке – родном языке наших респондентов.

Анкета включала пять открытых вопросов, предполагающих свободную форму ответа. При этом целью первых двух вопросов было выявление того, как респонденты понимают семью и с кем из родных они общаются, а вопросы с третьего по пятый предполагали описательные ответы, которые мы классифицируем в данной работе как компрессионные семейные нарративы.

Поскольку семейные нарративы являются своеобразной «квинт-эссенцией» семейной истории, они могут содержать любую информацию, являющуюся частью истории семьи. Это могут быть самые разнообразные сведения о субъектах данной семьи, их взаимоотношениях (включая отсутствие таковых), исторических событиях, имеющих прямое отношение к истории данной семьи, месте и условиях проживания любого из субъектов данной семьи, организации быта субъектов данной семьи, внутрисемейных традициях, обычаях, верованиях, убеждениях, ценностях и т.д.

В наших анкетах мы просили респондентов рассказать о 1) составе их семьи («你的家庭都有谁?» – *nǐ de jiāting dōu yǒu shéi* – кто входит в вашу семью / из кого состоит ваша семья?), 2) круге их семейного общения («你和哪亲戚有联系?» – *nǐ hé nǎ qīnqi yǒu liánxi* – с кем из родственников вы общаетесь?), 3) собственно семье («请简单介绍一下你的家庭» – *qǐng jiǎndān jièshào yǐxià nǐde jiāting* – пожалуйста, расскажите немного о своей семье, 4) бабушках-дедушках («你都知道你祖父母的哪些事?» – *nǐ dōu zhīdao nǐ zǔfùmǔ de nǎ xiē shì* – что вы знаете о своих бабушках и дедушках?), 5) прабабушках-прадедушках («你都知道你曾祖父母的哪些事?» – *nǐ dōu zhīdao nǐ zēng zǔfùmǔ de nǎ xiē shì* – что вы знаете о своих прабабушках и прадедушках?).

Анализ полученного материала был произведен с помощью качественного и количественного контент-анализа: было рассмотрено и просчитано, что именно, в какой форме и как часто рассказывалось респондентами в ответе на каждый вопрос.

Исследование и результаты

Семейные нарративы. Человек постоянно продуцирует и воспринимает истории о своей семье, ее прошлом, настоящем и будущем, о различных субъектах своей семьи. Происходит это не только во внут-

рисемейном дискурсе, но и во внешнем. Подобные истории могут быть самой различной длины – от односложных высказываний до развернутых многочасовых повествований и многотомных мемуаров. В настоящем исследовании в качестве объекта были выбраны высказывания респондентов об их семьях и двух старших поколениях – бабушках-дедушках и прабабушках-прадедушках. Форма ответов была свободная, поскольку нас интересовало не только их содержание, но и способ конструирования. Однако анкетирование не предполагает протяженных развернутых ответов, поэтому самым длинным в наших материалах оказалось повествование, состоящее из пяти предложений. Самые краткие ответы содержали всего одно слово.

Мы определяем семейную историю как любой контент, сохраняющий и передающий информацию о семье. И развернутые повествования о своей семье или о ком-то из ее субъектов мы классифицируем как *семейные нарративы*. Для предельно кратких, «сжатых» описаний мы используем термин «компрессионный семейный нарратив». Компрессионный семейный нарратив – это сообщение (состоящее из одного или нескольких высказываний), которое продуцирует информант, чтобы в максимально сжатой, предельно краткой форме рассказать о своей семье, передать о ней определенную информацию. Поскольку то, что сообщается респондентом, является своеобразным рассказом (=представлением информации для внешнего реципиента), мы и в данном случае используем термин «нарратив» но с соответствующими уточнениями. Ведь эта информация является концентрированной формой представления семейной истории человека – даже просто характеризуя свою семью с использованием качественных прилагательных, респондент делает подобный «вывод» на основании всего предыдущего опыта общения с собственной семьей и ее субъектами.

При анализе подобных высказываний нас интересует, *что именно* и *как* рассказывает индивид о своей семье. При этом для любого говорящего продуцируемые им высказывания будут являться компрессионными в том смысле, что за кратким сообщением, которое человек «транслирует вовне» о своей семье, скрывается целая часть ее истории.

Однако форма представления подобных семейных нарративов (воспринимаемая и значимая уже для реципиента информации) может быть нескольких видов.

Проанализировав ответы респондентов, мы разделили представленные в них сообщения на четыре вида:

1) нарративные, или повествовательные (собственно нарративы), – содержат информацию о значимых и / или поворотных событиях в истории семьи или в семейной жизни ее субъектов, об изменении состояния (раньше было так, а сейчас по-другому);

2) дескриптивные, или описательные (дескриптивы), – содержащие описание самой семьи, ее субъектов;

3) нарративно-дескриптивные – сочетают в себе информацию первых двух типов;

4) указательные (указатели) – лишь указывают на определенную информацию, но не раскрывают ее («знаю, но не скажу»).

Мы также рассмотрели собранные нами компрессионные семейные нарративы с точки зрения коммуникативного синтаксиса. Мы использовали классификацию, предложенную В.С. Панфиловым, в которой высказывания делятся в зависимости от варианта их тематической организации на три типа [46. С. 69]:

а) монорематические (в сообщении, продуцируемом информантом, содержится только рема);

б) расчлененные (содержащие и тему, и рему) – тематические;

в) расчлененные высказывания с уточнением (содержащие тему, рему и уточнение описываемой ситуации) – тема-рематические с уточнением.

Рассмотрим распределение типов компрессионных семейных нарративов и характер сведений, в них сообщаемых, для каждой из трех групп (вопросы анкеты 3–5).

Компрессионные семейные нарративы о семье. При ответе на третий вопрос анкеты (о своей семье) респонденты чаще всего прибегали к дескриптивным высказываниям (109 ответов) и совсем редко – к нарративным (1) и нарративно-дескриптивным (3) – 96,5 и 3,5% соответственно. Указательные высказывания в данном вопросе не использовал ни один респондент.

По классификации В.С. Панфилова 59 высказываний (52%) относятся к монорематическому типу (например, «时而和睦。时而争吵» (shí'ér hé mù. shí'ér zhēngchǎo – то живем в согласии, то ссоримся) или «幸福, 和谐, 欢乐» (xìngfú, héxié, huānlè – счастливая, гармоничная, веселая)), 45 (40%) – к тема-рематическому (например, «家庭和睦» (jiā tíng hé mù – семья дружная) или «我的家庭福美好像童话一样» (wǒ de jiā tíng fú měi hǎo xiàng tóng huà yī yàng – моя семья счастливая и прекрасная, прямо как в сказке)) и 9 (8%) – к тема-рематическому с уточнением (например, «我的家里有五口人, 父母和两个姐姐, 还有我» (wǒ de jiā lǐ yǒu wǔ kǒu rén, fù mǔ hé liǎng ge jiějie, hái yǒu wǒ – в моей семье пять человек: родители, две старшие сестры и еще я)).

Дескриптивные сообщения чаще всего использовались для описания качества жизни в семье, ее характеристики – как правило, респонденты выбирали качественные прилагательные, создающие положительный образ семьи.

Указание на качество семейной жизни или описание семьи содержали 94 ответа (83%), из них 61 высказывание (54% от общего

числа ответов) включало только данную характеристику (например, «是一个充满爱和和睦的家庭» (shì yí ge chōngmǎn ài hé hé mù de jiā tíng – преисполненная любви и дружная семья)), в остальных качественное описание семьи упоминалось в сочетании с другими признаками (например, «单亲家庭 / 平平淡淡. 普普通通» (dānqīn jiā tíng / píng píng dàn dàn. pǔ pǔ tōng tōng – семья с одним родителем, самая заурядная и обычная)).

Дескриптивы данной группы чаще всего содержали такие лексемы, описывающие семью, как 幸福 (xìngfú – счастливый) – упоминалась в 39 анкетах (34,5%), 和睦 (hé mù – дружный) – в 29 (26%), 和谐 (héxié – гармоничный) – в 13 (11,5%), 美满 (měimǎn – прекрасный, счастливый, благополучный) – в 16 (14%), 欢乐, 愉快 или 快乐 (huānlè – радостный, веселый; yúkuài – веселый, радостный, приятный; kuàilè – веселый, радостный) – в 3 (3%), 温馨 (wēnxīn – теплый, дружелюбный, сердечный) – в 4 (3,5%), 团结 (tuánjié – сплоченный) – в 4 (3,5%), 挺好 (tínghǎo – превосходный, наилучший) – в 3 (3%). Всего положительный образ семьи представили 87 опрошенных (77%).

Только один респондент рассказал о негативной семейной обстановке: «家庭状况不是非常好, 父母经常吵架» (jiā tíng zhuàng kuàng bù shì fēicháng hào, fù mǔ jīngcháng chǎojià – обстановка в семье не очень хорошая, родители часто ссорятся).

10 респондентов (9%) охарактеризовали свою семью как обычную: чаще всего использовались лексемы 普通 (pǔtōng – обычный, обыкновенный, простой, рядовой) – 5 словоупотреблений, 简单 (jiǎndān – простой) – 3, 平淡 (píngdàn – заурядный) – 2 словоупотребления.

44 дескриптива (39% от общего числа ответов) содержали сообщения о размере семьи или количестве человек в семье (25 ответов – 22%) и ее составе (19 ответов – 17%). В первом случае респонденты использовали лексемы 小 (xiǎo – маленький), 不大 (bù dà – небольшой), 大 (dà – большой) или их же – с уточнениями: 很小 (hěn xiǎo – очень маленький), 非常小 (fēicháng xiǎo – чрезвычайно маленький), либо указывали количество человек, как правило, используя конструкцию «числительное + 口之家» или «一家 + числительное + 口». При упоминании состава семьи респонденты чаще всего прибегали к рамочной конструкции «由...组成» (yóu... zǔchéng – состоит из) или к простому предложению наличия с 有 (yǒu – иметь, у кого есть). Хотя встречались и ответы простого перечисления: 我 + 爸妈 + 弟弟 (wǒ + bà mā + dìdì – я

+ мама папа + младший брат). Один респондент представил свою семью через родословную структуру, указав не только прямых предков, но и других детей и внуков собственных бабушек и дедушек, используя для обозначения последних (т.е. своих двоюродных братьев и сестры) лексемы 哥 (по линии отца), 小弟 и 小妹 (по линии матери).

В анкетах использовались также графические изображения, в некоторых случаях их можно расценить как дополнительный элемент украшения, но в одной анкете именно рисунок являлся центральным, а надпись «幸福美满的家庭» (xìngfú měimǎn de jiātíng – счастливая, благополучная семья) была помещена в стороне от него и может быть воспринята как уточнение графического представления информации.

Единственное нарративное высказывание среди всех ответов на вопрос о семье представляло собой сообщение о происхождении семьи, свидетелемствовавшее о ее иммигрантском статусе: «我的家庭移民到中国» (wǒ de jiātíng yímin dào zhōngguó – моя семья иммигрировала в Китай). При этом не было обозначено ни изначальное место проживания семьи, ни время эмиграции. В ответах на другие вопросы данный респондент (молодой человек 23 лет) указал на состояние здоровья бабушки и дедушки по отцу (не упомянув родителей матери), при этом перечислив представителей именно материнской линии (тетей со стороны матери (姨们) и старших сестер (姐姐们)) при описании круга своего внутрисемейного общения. Про поколение своих пра респондент ответил «不太了解» (bù tài liǎojiě – не очень хорошо знаю).

Еще три высказывания мы классифицировали как дескриптивно-нарративные. «汉族与朝鲜族共同繁荣的家庭» (hànzú yú cháoxiǎnzú gòngtóng fánróng de jiātíng – семья, в которой сообща успешно развиваются (процветают вместе) китайцы и корейцы). К нарративной части относится указание на происхождение семьи (ее межнациональность) – первая часть (汉族与朝鲜族 – китайцы и корейцы), к дескриптивной – на процветание, успешное функционирование – вторая часть (共同繁荣的家庭 – семья, в которой процветают вместе). По тому же принципу (сначала – нарратив, затем – дескриптив) построен ответ «自从妈妈离世以后, 家里就变得蛮压抑的» (zìcóng māma líshì yǐhòu, jiālǐ jiù biàn de mán yāyī de – после того как мама скончалась, (атмосфера) в семье стала весьма подавленной). В другом примере сначала идет дескриптивная часть (описание семьи), а после – нарративная, указывающая на изменения, произошедшие в семье: «我家还挺好的啊, 虽然我爸妈原来吵架, 但是现在就挺好的啊» (wǒ jiā hái tǐng hǎo de a, suīrán wǒ bà mā

yuánlái chǎojià, dànrshì xiànzài jiù tǐng hǎo de a – моя семья замечательная, хотя раньше мои родители ссорились, но сейчас все прекрасно).

При ответе на вопрос о своей семье ни один респондент не использовал указательное высказывание, зато их количество в ответах на последующие два вопроса весьма значительно.

Компрессионные семейные нарративы о бабушках и дедушках.

При ответе на вопрос о своих бабушках и дедушках респонденты помимо выделенных нами 4 групп высказываний (нарративные (12 ответов – 11%), дескриптивные (37 ответов – 33%), нарративно-дескриптивные (7 ответов – 6%) и указательные (33 ответа – 29%)) использовали также сочетания нарративов и указателей и дескриптивов и указателей – по 2 ответа в каждом случае. Ничего не ответили на вопрос о бабушках и дедушках 5 респондентов (4%), еще 15 (13%) сослались на свое незнание.

Наиболее частыми стратегиями рассказывания стали дескриптивы и указатели.

В дескриптивах чаще всего описывались такие категории (иногда – по отдельности, иногда – совместно), как род деятельности, занятия, работа (10 сообщений), образование (или его отсутствие) или определенные знания / умения (3), оценивающая характеристика (либо самих бабушек-дедушек, либо событий их жизни) (20) или характеристика без оценки (4), хорошее здоровье (4), еда (2), привычки (2). Однократно в ответах упоминались привычки, долголетие, слабое здоровье, возраст, состав семьи, чувства. В 18 сообщениях была использована тема-рематическая модель построения, в 17 – рематическая и только в 2 случаях – тема-рематическая с уточнением.

При анализе указателей нами было выделено 28 категорий, использованных респондентами для обозначения того, что им известно. Наиболее распространенными были такие категории, как 经历 (jīnglì – история, прошлое, биография) и 故事 (gùshi – история, факты прошлого), – 5 человек, 职业 (zhíyè – занятие, дело, профессия, род деятельности) – 7, 生日 (shēngrì – день рождения) – 4, 属相 (shǔxiàng – знак зодиака года рождения) – 6, 爱好 (àihào – хобби) – 10, 年龄 (niánlíng – возраст) – 16, 名字 (míngzì – имя) – 8 человек. Три респондента указали на свою хорошую осведомленность о бабушках и дедушках без уточнения конкретных категорий знания. Среди указательных высказываний по рематической модели был выстроен 21 ответ, по тема-рематической – 15, а по тема-рематической с уточнением – только 1.

В рассказах о своих бабушках и дедушках респонденты уже значительно чаще прибегали к собственно нарративам: как в «чистом» виде («他们的结合是父母之命，媒妁之言.» (tāmen de jiéhé shì fùmǔ zhī mìng méishuòzhīyán – их бракосочетание было организовано родителями

ми при посредничестве свахи)), так и – изредка – в сочетании с указателями: «非常了解. 从小在他们身边长大; 基本状况都清楚» (fēicháng liǎojiě. cóng xiǎo zài tāmen shēnbiān zhǎngdà; jīběn zhuàngkuàng dōu qīngchū – прекрасно осведомлен [указатель]. С малых лет росла рядом с ними [нарратив]; хорошо знаю основные обстоятельства [указатель]). В нарративах респонденты рассказывали о происхождении семьи («他们来自山东» (tāmen láizì shāndōng – они выходцы из провинции Шаньдунь)), о событиях в жизни семьи, совпавших со знаковыми событиями в жизни страны («经历过文化大革命 大跃进人民公社化运动» (jīnglì guo wénhuà dà géming dà yuèjìn rénmin gōngshèhuà yùndòng – пережили Культурную революцию, политику большого скачка и движение народных коммун)), о том, что было раньше («以前是老师» (yǐqián shì lǎoshī – раньше были учителями)), о переходах из одного состояния в другое («就知道在我很小时去世» (jiù zhīdao zài wǒ hěn xiǎo shíhou qùshì – только знаю, что они скончались, когда я еще был маленьким), «他们结婚六十年了» (tāmen jiéhūn liùshí nián le – они женаты уже 60 лет).

Примерно равно количество различных вариантов темарематической организации собственно нарративов. По 5 высказываний относятся к рематической и тема-рематической конструкциям, оставшиеся четыре – к тема-рематической с уточнением. Более высокий процент тема-рематических конструкций с уточнением отвечает природе нарратива – развертыванием основной сюжетной линии даже в рамках кратких ответов. Немал процент и рематических высказываний, когда ответ является логическим продолжением вопроса без отсылки к информации, уже заложенной в нем.

Компрессионные семейные нарративы о прабабушках и прадедушках. Очень многие респонденты значительно меньше осведомлены о поколении своих пра: 7 человек (6%) пропустили данный вопрос, а 57 (50%) ответили «不知道» (bù zhīdào – не знаю), «不了解» (bù liǎojiě – не знаю) и т.п.

Из тех, кто рассказал о своих прабабушках и прадедушках, 24 респондента (21%) использовали указатели, 10 (9%) – нарративы, 9 (8%) – дескриптивы, 4 (3,5%) – нарративно-дескриптивные высказывания и 2 респондента (2%) – сочетание нарративов и указателей.

Среди указателей больше были распространены рематические конструкции (14 высказываний – 12%) и чуть меньше – темарематические (10 ответов – 9%). Чаше всего респонденты указывали на свое знание о хобби (5), знаке зодиака, годе рождения, возрасте, истории – по четыре упоминания каждой категории. Четыре человека указали на малое количество имеющейся у них информации. Остальные категории – дни рождения, место проживания, профессии и т.д. – не встречались в данной группе более 2 раз.

Среди нарративов (и их сочетаний с указателями) пять высказываний относятся к рематическому типу, а семь – к тема-рематическому. В нарративах говорилось о прошлых занятиях («以前是银行职员» (yǐqián shì yínháng zhíyuan – в прошлом были служащими банка)), знаковых событиях («参加过抗战» (cānjiā guo kàngzhàn – принимали участие в антияпонской войне 1937–1945 гг.); «经历过战争» (jīnglì guo zhànzhēng – пережили войну)), прежнем месте жительства и изменении состояния («曾祖父母生活在南方, 从商, 后来遭遇变革, 生活下降» (zēng zǔfùmǔ shēnghuó zài nánfāng, cóng shāng, hòulái zāoyù biàngé, shēnghuó xiàjiàng – прабабушка и прадедушка жили на юге Китая, занимались торговлей, впоследствии произошли кардинальные изменения, уровень жизни упал)). Но чаще всего (в 6 случаях) упоминался факт их кончины: «她活 80 去世了» (tā huó 80 qùshì le – она дожила до 80 лет и скончалась), «我出生时已去世» (wǒ chūshēng shí yǐ qùshì – когда я родился, их уже не было в живых) и др.

В дескриптивах респонденты давали характеристику («很传统的中国人» – hěn chuántǒng de zhōngguó rén – очень традиционные китайцы), оценку («慈祥, 善良» – cíxiáng, shànliáng – добросердечные, порядочные), описывали таланты и умения («老爷爷会做德州扒鸡» – lǎoyéye huì zuò dézhōu bā jī – прадедушка умел готовить фазана Дэчжоу (пряный цыпленок без костей, фирменное блюдо города Дэчжоу провинции Шандунь),会说俄语, 不会说英语» – huì shuō éyǔ bù huì shuō yīngyǔ – владели русским языком, не владели английским)), место жительства («一直在农村生活» – yīzhí zài nóngcūn shēnghuó – всю жизнь прожили в деревне), упоминали возраст («99 岁 还活着» – 99 suì hái huó zhe – 99 лет, еще жив(ы)), род деятельности («曾祖父是一名军人» – zēng zǔfù shì yī míng jūnrén – прадед был военнотружущим). Практически все дескриптивы (за исключением двух тема-рематических) представляют собой рематические конструкции.

Четыре респондента прибегли к нарративно-дескриптивному описанию своих пра – в их компрессионных семейных нарративах сочеталась информация, например, о роде деятельности (дескриптив) и состояниях перехода (собственно нарратив) («曾祖父是一名军人。战死沙场。曾祖母是一名农村妇女。丈夫死后 改嫁» – zēng zǔfù shì yī míng jūnrén. zhànshǐ shāchǎng. zēngzǔmǔ shì yī míng nóngcūn fùnǚ. zhàngfu sǐhòu gǎijià – Прадед был военнотружущим. Погиб на поле боя. Прабабушка была деревенской женщиной. После смерти мужа вышла замуж во второй раз), о кончине (нарратив) и составе семьи (дескриптив) («曾祖父得病去世, 兄弟很多» – zēng zǔfù débìng qùshì, xiōngdì hěn duō – Прадед заболел и умер, [у него было] много братьев и сестер). Одно сообщение

построено по тема-рематическому типу с уточнением, одно – по рематическому, остальные два – по тема-рематическому.

Высказывания респондентов о составе своей семьи. Как правило, все респонденты отвечали на вопрос о том, кого они относят к своей семье, предельно кратко – простым перечислением членов своей семьи. Для разделения на письме использовались не только знаки препинания (запятыя или точки), но и просто пробелы. Всего два респондента использовали в ответе на данный вопрос полноценные высказывания – дескриптивные расчлененные (тема-рематические).

Проанализировав состав семей, обозначенный респондентами, мы обнаружили, что

1) Лишь один респондент не включил в состав своей семьи родителей. Все остальные использовали либо совместную номинацию (父母 – fùmǔ – родители) – 36 человек (32%), либо комбинацию отдельных: 爸爸/爸/父亲/我爸(爸) (bàba – папа / bà – папа, отец / fùqin – отец / wǒ bà(ba) – мой папа) и 妈妈/妈/母亲/我妈(妈) (māmā – мама / mā – мама, мать / mǔqin – мать / wǒ mā(ma) – моя мама) – 73 человека (65%). Один респондент указал только папу, еще один – только маму. В одном ответе мама была включена в состав семьи, но указывалось, что она уже умерла («我的家庭里面有弟弟，姐姐，爸爸还有离世的妈妈» – wǒ de jiāting lǐmiàn yǒu dìdì, jiějie, bàba hái yǒu líshì de māmā – досл. В моей семье есть младший брат, старшая сестра, папа и еще скончавшаяся мама);

2) 50 респондентов (44 %) указали себя при перечислении членов своей семьи, из них 49 использовали лексему 我 (wǒ – я), а один – лексему 自己 (zìjǐ – сам, себя). При этом при перечислении 11 человек (10%) поставили себя на первое место, 33 (29%) – на последнее, а 6 (5%) – между другими членами семьи;

3) только один респондент включил в состав своей семьи животное (собаку), указав ее кличку («我爸 我妈 我 还有翟胖胖» – wǒ bà wǒ mā hái yǒu dí pàngpàng – мой папа, моя мама, еще есть толстенький Ди);

4) 104 респондента (92%) включили в состав своей семьи только кровных родственников по прямой линии: детей, родителей, бабушек, дедушек). Упомянули кровных родственников по боковым линиям 4 человека (2 – только по отцу, 2 – по матери и отцу), еще 4 – не только кровных родственников по боковым линиям, но и их семьи (супругов, детей);

5) 62 респондента (55%) включили в состав своей семьи только представителей двух поколений: своего и родительского. Из них «классическая» в недавнем прошлом семья (субъект + родители) представлена в ответах 38 человек (34%). Включили в свой ответ также братьев и сестер 23 респондента (20%), а еще один – тетей-дядей;

6) 49 человек (43%) обозначили в своих ответах трехпоколенную семью, включив в ее состав бабушек и дедушек: так же, как и в случае с

родителями, в двух вариациях – в виде собирательных номинаций (9 ответов) (祖父母 (zǔfùmǔ – бабушка и дедушка по отцу), 外祖父母 (wài zǔfùmǔ – бабушка и дедушка по матери)) или отдельных (27 ответов) (например, «爷爷 奶奶 姥姥 姥爷» – yéye nǎinai lǎolao lǎoyé – дедушка по отцу, бабушка по отцу, бабушка по матери, дедушка по матери или «我爷 我奶» – wǒ yé wǒ nǎi – мой дедушка по отцу, моя бабушка по отцу). Либо упоминались отдельно (в 13 анкетах), например, в ответе «妈妈 姥姥» (māma lǎolao – мама, бабушка со стороны матери). Еще два человека также обозначили трехпоколенную семью, включив в нее родителей и детей (т.е. предыдущее и последующее от себя поколения);

7) всего 10 респондентов (9%) использовали соединительный союз 和 (hé – соединительный союз «и», «да») и выражение 还有 (háiyǒu – еще имеется, еще есть) для завершающего присоединения перечисляемых членов семьи. В 7 случаях (6%) присоединяемой лексемой являлась 我 (wǒ – я).

Высказывания респондентов о круге своего семейного общения.

Второй вопрос анкеты касался круга семейного общения респондентов. Три человека ответили на данный вопрос «没联系» (méi liánxì – контакты отсутствуют), «没有» (méiyǒu – не имеется) и «孤家寡人 无牵无挂» (gūjiāguǎrén wúqiānwúguà – [я] одиночка, которого ничего не связывает).

26 респондентов (23%) использовали собирательные номинации, среди которых самыми распространенными были различные варианты лексемы «все»: «都有» (dōu yǒu – со всеми), «所有的» (suǒyǒu de – все) и т.д., а также «很多» (hěnduō – очень много, множество). Другие респонденты прибегали к собирательным номинациям с уточнениями: «父辈直系 母辈直系» (fù bèi zhíxì mǔ bèi zhíxì – прямые родственники со стороны отца и со стороны матери), «父母家族的亲戚» (fùmǔ jiāzú de qīnqī – досл. родственники родительских семей), «父母辈的兄弟姐妹» (fùmǔ bèi de xīōngdì jiěmèi – братья и сестры родителей) и т.д. Один респондент указал на самый широкий круг общений – «无论是近亲还是远亲都有联系» (wúlùn shì jìnqīn háishi yuǎnqīn dōu yǒu liánxì – вне зависимости от того, близкая родня или дальняя, – со всеми общаемся).

Два респондента начинали перечисление с конкретных номинаций, а затем указывали на то, что есть и другие. А один респондент, напротив, сначала использовал собирательную номинацию, а затем – конкретную «近亲. 舅舅家.» (jìnqīn. jiùjiu jiā – близкие родственники. Семья дяди со стороны матери).

81 респондент (72%) обозначил круг своего семейного общения перечислением конкретных родственных номинаций. При этом 18 человек (16%) указали только родственников со стороны отца, например «叔叔 婶婶» (shūshu shěnshe – дядя (младший брат отца), жена младше-

го брата отца), 13 (11,5%) – только со стороны матери, например «姥姥 姥爷 舅舅 舅妈 表妹» (lǎolao lǎoyé jiùjiu jiùmā biǎomèi – бабушка со стороны матери, дедушка со стороны матери, дядя со стороны матери, жена брата матери, младшая двоюродная сестра по материнской линии), 46 (41%) – с обеих сторон, например «舅舅 叔叔 表哥 表姐» (jiùjiu shūshu biǎogē biǎojiě – дядя со стороны матери, дядя (младший брат отца), старший двоюродный брат по материнской линии, старшая двоюродная сестра по материнской линии), а 4 (3,5%) – только членов своей непосредственной (малой) семьи «父母 哥» (fùmǔ gē – родители, старший брат).

Большинство респондентов (58 человек – 51%) упомянули только кровных родственников («姑姑 大爷 伯伯 表兄妹» (gūgu dàye bóbo biǎo xiōngmèi – тетья по отцу, дядя по отцу, дядя (старший брат отца), двоюродные братья и сестры)), оставшиеся 23 (20%) включили в перечисление и родственников по свойству: «姑 姑父 大爷 大娘» (gū gūfu dàye dàniáng – тетья по отцу, муж тети по отцу, старший брат отца, жена старшего брата отца).

Если проанализировать, представители каких поколений были включены в круг семейного общения, то большая часть респондентов, судя по ответам, общается с поколением своих родителей (дядями и тетями) – их упомянули 77 человек (68%). При этом 29 респондентов упомянули только поколение родителей, 20 – в сочетании со своим поколением, 14 – в сочетании с поколением бабушек-дедушек, а еще 14 – в сочетании со своим поколением и поколением бабушек-дедушек. Собственное поколение (братья и сестры) было упомянуто 37 раз (33%): 2 человека указали только его, 20 – в сочетании с родительским, 14 – в сочетании с родительским, а также поколением бабушек-дедушек, 1 – в сочетании с поколением бабушек-дедушек. Чуть меньше, судя по ответам, респонденты общаются с поколением бабушек-дедушек – оно было упомянуто в общей сложности в 32 анкетах (28%).

Заключение

Источником компрессионных семейных нарративов служит сама история семьи. Вторая группа вопросов в анкете (3–5) предполагает, что респонденты выносят свое суждение на основе предыдущего опыта (имевшего место характера общения в семье, событий, случившихся в ее жизни, и реакции на них субъектов семьи и т.п.). Поэтому подобные высказывания позволяют нам дать характеристику не только настоящему, но и прошлому (на фундаменте которого оно строится). При этом любой из компрессионных семейных нарративов может быть развернут – в подходящих для этого условиях – в полноценное повествование о семье, жизни и / или истории семьи и о любом из ее субъектов.

Часто то, чем мы гордимся в истории своей семьи, то, что мы часто слышим от других членов семьи, а также то, какой образ семьи создаем, постепенно становится вновь и вновь воспроизводимым рассказом и в конце концов «концентрируется» в компрессионном семейном нарративе. При этом семейный нарратив имеет четкую ориентацию на реципиента информации: посредством семейных нарративов (обычных и компрессионных) мы создаем определенный облик своей семьи и ее субъектов в глазах слушающего / читателя. Сама семейная история не имеет четких границ, как правило, она передается отдельными «кусками», может разветвляться и «собираться» вновь, часть информации в процессе ее генерации может целенаправленно умалчиваться или утаиваться, а может просто забываться или искажаться. При этом история семьи, ее субъектов является значимым лейтмотивом в нашей коммуникации – как внутрисемейной, так и «внешней» (по отношению к семье). В итоге в процессе нашего общения, а также под влиянием общества и культуры, в которых мы живем, «оттачиваются» определенные характеристики нашей семьи, которые со временем превращаются в (компрессионные) семейные нарративы, концентрирующие и передающие «вовне» образ нашей семьи и ее субъектов.

Использование графических элементов (как схем, так и рисунков) является типичным для представления семейных историй. И прибегание к ним даже в рамках анкетирования свидетельствует о естественной связи нарративов и графики.

Литература

1. **Riessman C.K.** Narrative analysis // Narrative, Memory & Everyday Life. Huddersfield : University of Huddersfield, 2005. P. 1–7.
2. **Habermas T., Köber Ch.** Autobiographical reasoning in life narratives buffers the effect of biographical disruptions on the sense of self-continuity // Memory. 2015. Vol. 23, is. 5. P. 664–674. DOI: 10.1080/09658211.2014.920885
3. **Takahashi T.** Autobiographical self-translation – translator as the author, narrator and protagonist // The Translator. 2019. DOI: <https://doi.org/10.1080/13556509.2019.1588932>
4. **Otwinowska A., Mieszkowska K., Bialecka-Pikul M., Opacki M., Haman E.** Retelling a model story improves the narratives of Polish-English bilingual children // International Journal of Bilingual Education and Bilingualism. 2018. DOI: 10.1080/13670050.2018.1434124
5. **Grenner E., Åkerlund V., Asker-Árnason L., van de Weijer J., Johansson V., Sahlén B.** Improving narrative writing skills through observational learning: a study of Swedish 5th-grade students // Educational Review. 2018. DOI: 10.1080/00131911.2018.1536035
6. **Wilby K.J., Govaerts M., Austin Z., Dolmans D.** Discriminating Features of Narrative Evaluations of Communication Skills During an OSCE // Teaching and Learning in Medicine. 2019. Vol. 31, is. 3. P. 298–306. DOI: <https://doi.org/10.1080/10401334.2018.1529570>
7. **Romney M.R., Johnson G.** Show me a story: narrative, image, and audience engagement on sports network Instagram accounts // Information, Communication & Society. 2018. DOI: 10.1080/1369118X.2018.1486868
8. **Meekings S.** Writing through Loss: The Rise of Grief Narratives through the Lens of Linville’s Self-complexity Theory // Life Writing. 2018. Vol. 16, is. 3. P. 413–427. DOI: 10.1080/14484528.2018.1537048

9. **Spector-Mersel G., Ben-Asher S.** Styles of narrative selection in crafting life stories // *Qualitative Research in Psychology*. 2018. DOI: <https://doi.org/10.1080/14780887.2018.1545064>
10. **Habermas T., Döll-Hentschker S.** The form of the story: Measuring formal aspects of narrative activity in psychotherapy // *Psychotherapy Research*. 2017. Vol. 27, is. 3. P. 300–312. DOI: 10.1080/10503307.2016.1259534
11. **Ulatowska H.K., Reyes B., Santos T.O., Garst D., Vernon J., McArthur J.** Personal Narratives in Aphasia: Understanding Narrative Competence // *Topics in Stroke Rehabilitation*. 2013. Vol. 20, is. 1. P. 36–43. DOI: 10.1310/tsr2001-36
12. **Köber Ch., Habermas T.** Development of Temporal Macrostructure in Life Narratives Across the Lifespan // *Discourse Processes*. 2017. Vol. 54, is. 2. P. 143–162. DOI: 10.1080/0163853X.2015.1105619
13. **O'Toole J.** Institutional storytelling and personal narratives: reflecting on the 'value' of narrative inquiry // *Irish Educational Studies*. 2018. Vol. 37, is. 2. P. 175–189. DOI: 10.1080/03323315.2018.1465839
14. **Lindley S.E.** Before I Forget: From Personal Memory to Family History // *Human-Computer Interaction*. 2012. Vol. 27, is. 1–2. P. 13–36. URL: https://www.researchgate.net/publication/233483417_Before_I_Forget_From_Personal_Memory_to_Family_History
15. **D'Abate D.A.** Use of solution-focused and family narrative approaches in working with high conflict families: Strategies and techniques that can be utilized in parenting coordination and co-parenting coaching // *Journal of Child Custody*. 2016. Vol. 13, is. 4. P. 269–288. DOI: 10.1080/15379418.2016.1247308
16. **Buttle F., Groeger L.** Who says what to whom in what channel? A rules theoretic perspective on word-of-mouth marketing // *Journal of Marketing Management*. 2017. Vol. 33, is. 13–14. P. 1035–1059. DOI: 10.1080/0267257X.2017.1325390
17. **Tsakalou D., Hamilton L., Brown J.** Institutional narratives and the struggle for inclusive communities in the Greek context // *International Journal of Inclusive Education*. 2018. DOI: 10.1080/13603116.2018.1464605
18. **Thompson M.A.** Now you're making it up, brother: Paul Robeson, HUAC, and the challenge of institutional narrative authority // *Quarterly Journal of Speech*. 2019. Vol. 105, is. 2. P. 156–181. DOI: 10.1080/00335630.2019.1595101
19. **Naidoo J., Muthukrishna N., Nkabinde R.** The journey into motherhood and schooling: narratives of teenage mothers in the South African context // *International Journal of Inclusive Education*. 2019. DOI: 10.1080/13603116.2019.1600053
20. **Lessard S., Caine V., Clandinin D.J.** Exploring neglected narratives: understanding vulnerability in narrative inquiry // *Irish Educational Studies*. 2018. Vol. 37, is. 2. P. 191–204. DOI: 10.1080/03323315.2018.1465835
21. **Heller J.** Reading “wrecks of history” and the Harley family narrative // *The Seventeenth Century*. 2017. Vol. 32, is. 2. P. 139–159. DOI: 10.1080/0268117X.2017.1287590
22. **Pangborn S.M.** Narrative Resources amid Unspeakable Grief: Teens Foster Connection and Resilience in Family Storytelling // *Journal of Family Communication*. 2019. Vol. 19, is. 2. P. 95–109. DOI: 10.1080/15267431.2019.1577250
23. **Habermas T., Berger N.** Retelling everyday emotional events: Condensation, distancing, and closure // *Cognition and Emotion*. 2011. Vol. 25, is. 2. P. 206–219. DOI: 10.1080/02699931003783568
24. **Gubrium J.F., Holstein J.A.** Narrative ethnography // *Handbook of emergent methods*. SH.N / Hesse-Biber, P. Leavy (eds.). Guilford Press, 2008. P. 241–264.
25. **Hampshire K., Iqbal N., Blell M., Simpson B.** The interview as narrative ethnography: seeking and shaping connections in qualitative research // *International Journal of Social Research Methodology*. 2014. Vol. 17, is. 3. P. 215–231. DOI: 10.1080/13645579.2012.729405

26. **Eichsteller M.** There is more than one way – a study of mixed analytical methods in biographical narrative research // Contemporary Social Science. 2018. DOI: 10.1080/21582041.2017.1417626
27. **Scharp K.M., Thomas L.J.** Family “Bonds”: Making Meaning of Parent–Child Relationships in Estrangement Narratives // Journal of Family Communication. 2016. Vol. 16, is. 1. P. 32–50. DOI: 10.1080/15267431.2015.1111215
28. **Hendry M.P., Ledbetter A.M.** Narrating the Past, Enhancing the Present: The Associations Among Genealogical Communication, Family Communication Patterns, and Family Satisfaction // Journal of Family Communication. 2017. Vol. 17, is. 2. P. 117–136. DOI: 10.1080/15267431.2016.1249873
29. **Thomas L.J., Jackl J.A., Crowley J.L.** “Family? ... Not Just Blood”: Discursive Constructions of “Family” in Adult, Former Foster Children’s Narratives // Journal of Family Communication. 2017. Vol. 17, is. 3. P. 238–253. DOI: 10.1080/15267431.2017.1310728
30. **Scharp K.M., Thomas L.J.** Making Meaning of the Parent – Child Relationship: A Dialogic Analysis of Parent-Initiated Estrangement Narratives // Journal of Family Communication. 2018. Vol. 18, is. 4. P. 302–316. DOI: 10.1080/15267431.2018.1484747
31. **Horstman H.K., Colaner C.W., Nelson L.R., Bish A., Hays A.** Communicatively Constructing Birth Family Relationships in Open Adoptive Families: Naming, Connecting, and Relational Functioning // Journal of Family Communication. 2018. Vol. 18, is. 2. P. 138–152. DOI: 10.1080/15267431.2018.1429444
32. **Cronin-Fisher V., Parcell E.S.** Making Sense of Dissatisfaction during the Transition to Motherhood through Relational Dialectics Theory // Journal of Family Communication. 2019. Vol. 19, is. 2. P. 157–170. DOI: 10.1080/15267431.2019.1590364
33. **Ong W.J.** Oral, remembering and narrative structures // Analyzing Discourse: Text and Talk / D. Tannen (ed.). Washington D.C. : Georgetown University Press, 1982. P. 12–24.
34. **Bluck S., Alea N., Habermas T., Rubin D.C.** A TALE of three functions: The self-reported uses of autobiographical memory // Social Cognition. 2005. Vol. 23, № 1. P. 91–117. DOI: 10.1521/soco.23.1.91.59198
35. **Bluck S., Alea N.** Exploring the functions of autobiographical memory: Why do I remember the autumn? // Critical advances in reminiscence work / J.D. Webster, B.K. Haight (eds). New York, NY : Springer Publishing Company, 2002. P. 61–75.
36. **Pillemer D.B.** Remembering personal circumstances: A functional analysis // Affect and accuracy in recall: Studies of «flash- bulb» memories (Emory symposia in cognition 4th ed.) / E. Winograd, U. Neisser (eds). New York : Cambridge University Press, 1992. P. 236–264.
37. **Горбунова О.В.** Механизмы памяти в «Нечего бояться» Джулиана Барнса // Известия Саратовского университета. 2011. Т. 11, № 4. С. 106–111. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17253510>
38. **Ярская-Смирнова Е.Р.** Нарративный анализ в социологии // Социологический журнал. 1997. № 3. С. 38–61. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24059622>
39. **Гуляева Т.В.** Политический и художественный дискурс: точки соприкосновения // Вестник Пермского университета. Российская и зарубежная филология. 2009. № 2. С. 36–40. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=11774816>
40. **Беспалова Ю.М.** Нарративный поворот в социологии и проблема сохранения семейно-родовой памяти // Телескоп: журнал социологических и маркетинговых исследований. 2015. № 3. С. 21–24. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23605042>
41. **Меньшикова Е.Е.** Идеологемы в туристическом нарративе // Политическая лингвистика. 2011. № 4 (38). С. 229–235. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17425527>
42. **Labov W.** Speech actions and reactions in personal narrative // Analyzing Discourse: Text and Talk / D. Tannen (ed.). Washington D.C. : Georgetown University Press, 1982. P. 219–147.

43. *Вертынская Л.А.* Нарратив в практике исследования семьи // Психология семьи в современном мире : сб. материалов Междунар. науч.-практ. конф. Екатеринбург, 2017. С. 91–95. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32722587>
44. *Алецианова И.В.* Нарратив как культурная модель // Вестник Новосибирского государственного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2006. Т. 4, № 1. С. 38–43. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=9427641>
45. *Шейгал Е.И.* Многоликий нарратив // Политическая лингвистика. 2007. № 2 (22). С. 86–93. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=11672097>
46. *Панфилов В.С.* Коммуникативный синтаксис китайского языка // Вопросы языкознания. 2010. № 2. С. 64–83.

Сведения об авторе:

Помникова Анна Юрьевна – кандидат филологических наук, доцент, Владивостокский государственный университет экономики и сервиса (Владивосток, Россия). E-mail: pomnikova_a@mail.ru

Поступила в редакцию 22 января 2020 г.

CHINESE STUDENTS' COMPRESSIVE FAMILY NARRATIVES

Pomnikova A.Yu., Ph.D. (Philology), Associate Professor, Vladivostok State University of Economics and Service (Vladivostok, Russia). E-mail: pomnikova_a@mail.ru

DOI: 10.17223/19996195/49/6

Abstract. The article deals with the material collected as a result of a survey in which respondents – Chinese students aged 17–26 – were asked to tell about their families and older generations (the second part of the questionnaire), and indicate their family members and the circle of family communication (the first part of the questionnaire). The purpose of our study was to explore what do the modern Chinese citizens say about their families and how they do it when they are asked to answer the relevant questions in the questionnaire. This method assumes the brevity (laconicity) of the answers, which allows the researcher to collect rich material of compressive (as brief as possible) messages on a given topic. To achieve this goal, we solved the following tasks: 1) described and terminologically determined the variety of narratives presented in the collected questionnaires; 2) revealed the presence and frequency of various types of family narratives in the collected materials; 3) analyzed the structure and content of each group of family narratives. From the point of view of the addressees, we classify all the respondents' answers in the second part of the questionnaire as compressive family narratives, since each of them “hides” (and can reveal) a whole family history. These are brief, extremely “compressed” descriptions of everything that relates to the family: itself, its subjects, relationships within it, etc. For the speaker / writer every word in such a description contains a whole story with numerous references to the past, but the recipient of information perceives only those things that have been said / written directly, taking into account the experience and knowledge that he / she possesses. Therefore, from the point of view of the recipient of information, we divided all statements into four types: narrative, descriptive, narrative-descriptive and indicator ones. Compressive family narratives were also analyzed from the point of view of communicative syntax, resorting to the classification proposed by V.S. Panfilov in his article “Communicative syntax of Chinese language”. The present article examined not only how respondents talk about their family, but also what they convey, i.e. what kind of information about their families and its subjects they transmit outside (in extra-family discourse). The answers in the first part of the questionnaire make it possible to judge whom the respondents – young citizens of the People's Republic of China – consider to be their families and which relatives they maintain communication with.

Keywords: Narratives; family narratives; compressive narratives; China; family; family history; family stories.

References

1. Riessman C.K. (2005) Narrative analysis // *Narrative, Memory & Everyday Life*. University of Huddersfield, Huddersfield. pp. 1–7.
2. Habermas T., Köber Ch. (2015) Autobiographical reasoning in life narratives buffers the effect of biographical disruptions on the sense of self-continuity // *Memory*. Vol. 23. Issue 5. pp. 664–674. DOI: <https://doi.org/10.1080/09658211.2014.920885>
3. Takahashi T. (2019) Autobiographical self-translation – translator as the author, narrator and protagonist // *The Translator*. DOI: <https://doi.org/10.1080/13556509.2019.1588932>
4. Otwinowska A., Mieszkowska K., Białecka-Pikul M., Opacki M., Haman E. (2018) Retelling a model story improves the narratives of Polish-English bilingual children // *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. DOI: <https://doi.org/10.1080/13670050.2018.1434124>
5. Grenner E., Åkerlund V., Asker-Árnason L., van de Weijer J., Johansson V., Sahlén B. (2018) Improving narrative writing skills through observational learning: a study of Swedish 5th-grade students // *Educational Review*. DOI: <https://doi.org/10.1080/00131911.2018.1536035>
6. Wilby K. J., Govaerts M., Austin Z., Dolmans D. (2019) Discriminating Features of Narrative Evaluations of Communication Skills During an OSCE // *Teaching and Learning in Medicine*. Vol. 31 (3). pp. 298–306. DOI: <https://doi.org/10.1080/10401334.2018.1529570>
7. Romney M., R. Johnson G. (2018) Show me a story: narrative, image, and audience engagement on sports network Instagram accounts // *Information, Communication & Society*. DOI: <https://doi.org/10.1080/1369118X.2018.1486868>
8. Meekings S. (2018) Writing through Loss: The Rise of Grief Narratives through the Lens of Linville's Self-complexity Theory // *Life Writing*. Vol. 16 (3). Pp. 413–427, DOI: <https://doi.org/10.1080/14484528.2018.1537048>
9. Spector-Mersel G., Ben-Asher S. (2018) Styles of narrative selection in crafting life stories // *Qualitative Research in Psychology*. DOI: <https://doi.org/10.1080/14780887.2018.1545064>
10. Habermas T., Döll-Hentschker S. (2017) The form of the story: Measuring formal aspects of narrative activity in psychotherapy // *Psychotherapy Research*. Vol. 27 (3). pp. 300–312. DOI: <https://doi.org/10.1080/10503307.2016.1259534>
11. Ulatowska H. K., B. Reyes, T. O. Santos, D. Garst, J. Vernon, J. McArthur (2013) Personal Narratives in Aphasia: Understanding Narrative Competence // *Topics in Stroke Rehabilitation*. Vol. 20 (1). pp. 36–43. DOI: <https://doi.org/10.1310/tsr2001-36>
12. Köber Ch., Habermas T. (2017) Development of Temporal Macrostructure in Life Narratives Across the Lifespan // *Discourse Processes*. Vol. 54 (2). pp. 143–162. DOI: <https://doi.org/10.1080/0163853X.2015.1105619>
13. O'Toole J. (2018) Institutional storytelling and personal narratives: reflecting on the 'value' of narrative inquiry // *Irish Educational Studies*. Vol. 37 (2). pp. 175–189. DOI: <https://doi.org/10.1080/03323315.2018.1465839>
14. Lindley S.E. (2012) Before I Forget: From Personal Memory to Family History // *Human-Computer Interaction*. Vol. 27 (1-2). pp. 13–36. URL: https://www.researchgate.net/publication/233483417_Before_I_Forget_From_Personal_Memory_to_Family_History
15. D'Abate D. A. (2016) Use of solution-focused and family narrative approaches in working with high conflict families: Strategies and techniques that can be utilized in parenting coordination and co-parenting coaching // *Journal of Child Custody*. Vol. 13 (4). pp. 269–288. DOI: <https://doi.org/10.1080/15379418.2016.1247308>

16. Buttle F., Groeger L. (2017) Who says what to whom in what channel? A rules theoretic perspective on word-of-mouth marketing // *Journal of Marketing Management*. Vol. 33 (13-14). pp. 1035–1059. DOI: <https://doi.org/10.1080/0267257X.2017.1325390>
17. Tsakalou D., Hamilton L., Brown J. (2018) Institutional narratives and the struggle for inclusive communities in the Greek context // *International Journal of Inclusive Education*. DOI: <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1464605>
18. Thompson M. A. (2019) Now you're making it up, brother: Paul Robeson, HUAC, and the challenge of institutional narrative authority // *Quarterly Journal of Speech*. Vol. 105 (2). pp. 156–181. DOI: <https://doi.org/10.1080/00335630.2019.1595101>
19. Naidoo J., Muthukrishna N., Nkabinde R. (2019) The journey into motherhood and schooling: narratives of teenage mothers in the South African context // *International Journal of Inclusive Education*. DOI: <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1600053>
20. Lessard S., Caine V., Clandinin D. J. (2018) Exploring neglected narratives: understanding vulnerability in narrative inquiry // *Irish Educational Studies*. Vol. 37 (2). pp. 191–204. DOI: <https://doi.org/10.1080/03323315.2018.1465835>
21. Heller J. (2017) Reading “wrecks of history” and the Harley family narrative // *The Seventeenth Century*. Vol. 32 (2). pp. 139–159. DOI: <https://doi.org/10.1080/0268117X.2017.1287590>
22. Pangborn S.M. (2019) Narrative Resources amid Unspeakable Grief: Teens Foster Connection and Resilience in Family Storytelling // *Journal of Family Communication*. Vol. 19 (2). pp. 95–109. DOI: <https://doi.org/10.1080/15267431.2019.1577250>
23. Habermas T., Berger N. (2011) Retelling everyday emotional events: Condensation, distancing, and closure // *Cognition and Emotion*. Vol. 25 (2). pp. 206–219. DOI: <https://doi.org/10.1080/02699931003783568>
24. Gubrium J. F., Holstein J.A. (2008) Narrative ethnography // *Handbook of emergent methods*. SH.N. Hesse-Biber, P. Leavy (eds.). Guilford Press. pp. 241–264.
25. Hampshire K., Iqbal N., Blell M., Simpson B. (2014) The interview as narrative ethnography: seeking and shaping connections in qualitative research // *International Journal of Social Research Methodology*. Vol. 17 (3). pp. 215–231. DOI: <https://doi.org/10.1080/13645579.2012.729405>
26. Eichsteller M. (2018) There is more than one way – a study of mixed analytical methods in biographical narrative research // *Contemporary Social Science*. DOI: <https://doi.org/10.1080/21582041.2017.1417626>
27. Scharp K. M., Thomas L. J. (2016) Family “Bonds”: Making Meaning of Parent–Child Relationships in Estrangement Narratives // *Journal of Family Communication*. Vol. 16 (1). pp. 32–50. DOI: <https://doi.org/10.1080/15267431.2015.1111215>
28. Hendry M.P., Ledbetter A.M. (2017) Narrating the Past, Enhancing the Present: The Associations Among Genealogical Communication, Family Communication Patterns, and Family Satisfaction // *Journal of Family Communication*. Vol. 17 (2). pp. 117–136. DOI: <https://doi.org/10.1080/15267431.2016.1249873>
29. Thomas L. J., Jackl J. A., Crowley J. L. (2017) “Family? ... Not Just Blood”: Discursive Constructions of “Family” in Adult, Former Foster Children’s Narratives // *Journal of Family Communication*. Vol. 17 (3). pp. 238–253. DOI: <https://doi.org/10.1080/15267431.2017.1310728>
30. Scharp K.M., Thomas L.J. (2018) Making Meaning of the Parent–Child Relationship: A Dialogic Analysis of Parent-Initiated Estrangement Narratives // *Journal of Family Communication*. Vol. 18 (4). pp. 302–316. DOI: <https://doi.org/10.1080/15267431.2018.1484747>
31. Horstman H. K., Colaner C. W., Nelson L. R., Bish A., Hays A. (2018) Communicatively Constructing Birth Family Relationships in Open Adoptive Families: Naming, Connecting, and Relational Functioning // *Journal of Family Communication*. Vol. 18 (2). pp. 138–152. DOI: <https://doi.org/10.1080/15267431.2018.1429444>

32. Cronin-Fisher V., Parcell E.S. (2019) Making Sense of Dissatisfaction during the Transition to Motherhood through Relational Dialectics Theory // *Journal of Family Communication*. Vol. 19. Issue 2. pp. 157–170. DOI: <https://doi.org/10.1080/15267431.2019.1590364>
33. Ong W. J. (1982) Oral, remembering and narrative structures // *Analyzing Discourse: Text and Talk*. D. Tannen (Ed.). Washington D.C., Georgetown University Press, pp. 12–24.
34. Bluck S., Alea N., Habermas T., Rubin D. C. (2005) A TALE of three functions: The self-reported uses of autobiographical memory // *Social Cognition*. Vol. 23 (1). pp. 91–117. DOI: <https://doi.org/10.1521/soco.23.1.91.59198>
35. Bluck S., Alea N. (2002) Exploring the functions of autobiographical memory: Why do I remember the autumn? // *Critical advances in reminiscence work*. Webster J. D., Haight B. K. (eds). New York, NY: Springer Publishing Company. pp. 61–75.
36. Pillemer D. B. (1992) Remembering personal circumstances: A functional analysis // *Affect and accuracy in recall: Studies of «flash- bulb» memories (Emory symposia in cognition 4th ed.)* E. Winograd & U. Neisser (Eds.). New York: Cambridge University Press. pp. 236–264.
37. Gorbunova O.V. (2011) Mechanisms of Memory in «Nothing to be Frightened Of» by Julian Barnes // *The Bulletin of Saratov University*. Vol. 11 (4). pp. 106–111. <https://elibrary.ru/item.asp?id=17253510>
38. Yarskaya-Smirnova E.R. (1997) Narrative analysis in sociology // *Sociological journal*. 3. pp. 38–61. <https://elibrary.ru/item.asp?id=24059622>
39. Gulyaeva T.V. (2009) Political discourse and fiction: the points of contact // *Perm University Herald. Russian and Foreign Philology*. 2. pp. 36–40. <https://elibrary.ru/item.asp?id=11774816>
40. Bepalova Yu.M. (2015) Narrative turn in sociology and the problem of preserving family-tribal memory // *Telescope: Journal of Sociological and Marketing Research*. 3. pp. 21–24. <https://elibrary.ru/item.asp?id=23605042>
41. Menshikova E.E. (2011) Idiologems in tourist narrative // *Political Linguistics*. 4 (38). pp. 229–235. <https://elibrary.ru/item.asp?id=17425527>
42. Labov W. (1982) Speech actions and reactions in personal narrative // *Analyzing Discourse: Text and Talk*. D. Tannen (Ed.). Washington D.C., Georgetown University Press. pp. 219–147.
43. Vertinskaya L.A. (2017) Narrative in the practice of family studies // *The proceedings of the conference «Family Psychology in the Modern World»*. Yekaterinburg, pp. 91–95. <https://elibrary.ru/item.asp?id=32722587>
44. Aleshchanova I.V. (2006) Narrative as a cultural model // *The Bulletin of Novosibirsk State University*. Vol. 4 (1). pp. 38–43. <https://elibrary.ru/item.asp?id=9427641>
45. Sheigal E.I. (2007) The Many Faces of Narrative // *Political Linguistics*. 2 (22). pp. 86–93. <https://elibrary.ru/item.asp?id=11672097>
46. Panfilov V.S. (2010) Communicative syntax of Chinese language // *Voprosy Jazykoznanija*. 2. pp. 64–83.

Received 22 January 2020

ЕВРОПЕЙСКАЯ И КИТАЙСКАЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ТРАДИЦИИ КАК ВАРИАЦИИ МИРОВИДЕНИЯ

Т. Цзинь

Исследование выполнено при поддержке гранта Государственного фонда социальных наук Китая (проект № 16ZDA209).

Аннотация. В статье рассматривается причина отсутствия «грамматики» в китайской лингвистической традиции и «неадаптируемости» европейских грамматических категорий к китайскому языку с точки зрения различия между европейской и китайской познавательными стратегиями. Исходя из универсальности понятия «модельзависимый реализм» по отношению к познанию, выделены две разные исходные модели мира на основе анализа элементов языка, которые были задействованы в процессе формирования и номинации базовых понятий античной и древней китайской философии: материя-ориентированная модель и энергия-ориентированная модель. Материя-ориентированная модель мира коррелируется с постижимостью законов мира разуму человека, энергия-ориентированная модель – с непостижимостью непроявленного Начала. Материя-ориентированная модель породила методологически редуционистский подход к познанию, в том числе и к познанию языка. Европейская «грамматика» искала ответы на следующие вопросы: «Какие единицы существуют?», «В каких отношениях находятся они друг с другом?» и «Какими законами описываются эти отношения?». Когда исследуемые языки формировались при реализации той же исходной материя-ориентированной модели мира, такой подход соответствовал естеству этих языков, ибо такие языки стремились к разграничению одних единиц по отношению к другим и фиксации признаков разграничения определенным формальным способом. При функционировании энергия-ориентированной модели мир объясняется как результат движения и взаимодействия неделимых на составляющие Ци, соответственно, не ставились те вопросы, на которые отвечает европейский подход к познанию. Отсутствие «грамматики» в китайской лингвистической традиции – явление естественное, во-первых, потому, что язык, как и другие объекты познания, не представлялся как некая система с фиксируемой структурой; во-вторых, для китайского языка вовсе не важна какая-либо маркировка соотношенности между формой и смыслом или между формой и функцией. Таким образом, каждая лингвистическая традиция отражает определенный подход к познанию языка, и этот подход в значительной степени предопределен самим языком, ибо специфика каждого языка определяется соответствующей исходной моделью мира, побуждающей человека к познанию и одновременно ограничивающей его познание. Интуитивная природа правил, по которым язык функционирует, была само собой подразумеваемой для китайской традиции. К этому выводу приходит и современная лингвистика, но уже на качественно новом уровне. Для понимания механизма работы языковой интуиции необходимо признать интуицию как реально функционирующую форму позна-

ния с присущим познанию «моделезависимым реализмом», и главным вопросом, на который должна ответить «грамматика» как наука о языковой способности человека, становится вопрос «Какие модели применяются в языке?».

Ключевые слова: познание; язык; мировидение; моделезависимый реализм; материя-ориентированная модель; энергия-ориентированная модель.

Введение

Общепринято мнение о том, что грамматика как научная дисциплина начала развиваться в Китае только к концу XIX в. с выходом книги Ма Цзяньчжуна «Грамматический компендиум господина Ма». Вот как об этом пишет В.М. Алпатов: «Китайская традиция до ее европеизации в конце XIX в. не знала грамматики, основным видом описания в ней был словарь» [1. С. 21]. Ключевым словом в этом кратком резюме, на наш взгляд, является «европеизация». Оно указывает, с одной стороны, на тот факт, что книга Ма Цзяньчжуна построена на основополагающих понятиях латинской грамматики, а с другой – на прочную ассоциацию понятия «грамматика» именно с европейской лингвистической традицией.

«Европеизация» определила главный вектор развития «грамматики китайского языка» как научной дисциплины вплоть до сегодняшнего дня: лингвисты в основном шли по пути адаптации европейских грамматических категорий к реальным языковым явлениям, но преодолеть противоречия между ними так и не удалось. В первых строках «Грамматики современного китайского языка», вышедшей в 1930 г., было сделано замечание о принципиальных различиях в количественной и качественной характеристиках элементарных единиц китайского языкового мышления от европейского [2. С. 3]. Далее великие лингвисты своего времени пишут: «...надо сознательно согласиться с тем, что деление речи на элементы (лексические, морфологические и фонетические) носит в китайском языке специфический характер и сплошь и рядом не находит равновеликих соответствий в единицах европейского языкового мышления» [Там же. С. 13]. Можно констатировать, что в плане теоретического осмысления грамматики китайского языка весь XX в. был посвящен разработке специфических критериев и методологических процедур выделения единиц китайского языка, однако в итоге суть вопроса осталась той же: если применять базовые европейские грамматические понятия к описанию китайского языка, то придется менять соответственно сущность этих понятий. В своей обзорной статье Е.И. Шутова после анализа разных подходов к проблеме частей речи в китайском языке объективно указала на нерешенность проблемы: «Функциональная мобильность китайского языка, асимметрия языковых значений лексико-семантического и функционально-синтакси-

ческого планов, сопутствующая употреблению слова – вот тот непреложный эмпирический факт, который выявлен в процессе исследования проблемы и который еще ждет своего объяснения» [3. С. 62]. Тем самым под сомнение ставится сохранение универсальности своего значения у частей речи различных языков.

Следует отметить, что «неадаптируемость» европейских грамматических категорий наблюдается не только по отношению к китайскому языку. Анализируя историческую связь между терминологией теории частей речи и античной философией, О.В. Лукин пишет, что «терминология греческих и римских ученых, описывающая феномены их родного языка, впоследствии некритически переносится на почву языков с иными типологическими характеристиками, что лишь затрудняет их адекватное исследование и описание. Однако привычность этой терминологии, повсеместное использование античных ярлыков заставляет не отказываться от них, а дать им реальное типологическое объяснение» [4. С. 161].

Однако проблема далеко не в сложности адаптации терминологии, а в том, что на самом деле нам дает грамматика, построенная на базе европейского видения языка. Парадокс заключается в том, что все теоретические сложности и споры по грамматике между лингвистами никоим образом не влияют ни на естественную способность человека к владению языком в раннем детстве, ни на практику дальнейшего функционирования этого языка. Считается, что грамматика должна помочь построить «грамматную», правильную речь. Тем не менее если говорить о родном языке, то «грамматика» как набор осознанных правил лишь вносит некоторую корректировку в сторону стандартизации его употребления. Если говорить об освоении иностранного языка, то выучивание грамматических правил совсем не гарантирует порождение правильной речи, а иногда помощь от «грамматики» может оказаться очень сомнительной: расхождение «европеизированной грамматики» китайского языка с реальными правилами, по которым этот язык функционирует, наиболее ярко выявляется в ходе обучения китайскому как иностранному. «Правильное восприятие и воспроизводство китайской речи требует корректировки существующих теорий и концепций» [5. С. 20] – объективная оценка лингвиста-теоретика с многолетним опытом преподавания китайского как иностранного. Этот парадокс соznается рядом исследователей, указывающих на кризис лингвистики как науки (см.: [6, 7]). Лингвистика как наука вообще и грамматика, в частности, еще далеки от объяснения языка как уникальной особенности человека. Необходимость в объяснении этой способности появилась во многом в связи с развитием искусственного интеллекта, в частности речевых технологий. Современные речевые технологии пока наталкиваются «на непреодолимые трудности, как только требуется

художественный перевод или же диалог ведется в режиме свободного общения» [8].

Итак, «грамматика» как научная дисциплина с ее достижениями, во многом выросшая из европейской традиции познания языка, вовсе не равноценна «грамматике» в смысле «правил, по которым функционирует язык». Привычность европейской грамматической терминологии сама по себе свидетельствует лишь о доминировании европоцентризма в течение всего периода развития современной лингвистики, но доминирование какого-то подхода или видения еще не означает его универсальность, тем более не подразумевает неограниченность его возможностей для выявления закономерностей. И в этой связи тот факт, что китайская лингвистическая традиция была далека от дисциплины «грамматики», отнюдь не свидетельствует априорно о ее неразвитости. В настоящей работе мы попытаемся ответить на вопрос, почему китайская лингвистическая традиция не интересовалась «грамматикой», исходя из того, что этот вопрос может иметь прямую связь с причиной «ограниченности» европейских грамматических категорий в плане познания языка как способности человека.

Методология

То, что в китайской лингвистической традиции не сложилась «грамматика» в том виде, как она сложилась в европейской лингвистике, лишь на первый взгляд кажется вопросом о лингвистике, а на самом деле это вопрос о познании. И поэтому наше исследование опирается, прежде всего, не на собственно лингвистические данные, а на мнения ученых из разных областей, в частности нейрофизиологии и физики, об особенностях работы нашего мозга, благодаря развитию которого и началось познание человеком всего на качественно новом уровне.

Нейрофизиолог Крис Фрит, опираясь на результаты большого количества экспериментов, направленных на исследование функционирования мозга и сознания, утверждает, что восприятие – это фантазия, совпадающая с реальностью: «Наш мозг строит модели окружающего мира и постоянно видоизменяет эти модели на основании сигналов, достигающих наших органов чувств. Поэтому на самом деле мы воспринимаем не сам мир, а именно его модели, создаваемые нашим мозгом» [9. С. 208]. В современной физике после открытия «квантовой неопределенности» появилось понятие «моделезависимый реализм». С помощью этого понятия физики объясняют парадокс расхождения между знаниями о мире, полученными с помощью непосредственных наблюдений, и знаниями о мире, которыми располагает современная физика. Моделезависимый реализм «основывается на том, что наш мозг интерпретирует сигналы, поступающие от органов чувств, и со-

здает модель мира. Когда такая модель удачно объясняет события, мы склонны приписывать ей, а также составляющим ее элементам и концепциям, свойство реальности, или абсолютной истины. Но ведь одно и то же физическое явление можно смоделировать по-разному, используя различные фундаментальные идеи и концепции» [10. С. 11–12]. Такая особенность человеческого мозга вряд ли проявляется только лишь при восприятии и познании физических явлений, а скорее, свойственна человеку в ходе познания всего, в том числе и в ходе осмысления результатов собственного познания.

Таким образом, познание вполне может быть представлено как процесс моделирования, и сам процесс познания, и его результат всегда зависимы от некоей исходной модели. Если учесть, что возникновение языка сопровождалось когнитивной революцией, т.е. язык одновременно служил инструментом для познания мира и являлся результатом этого процесса, то язык непременно содержит в себе определенную исходную модель. Зародыш этой исходной модели, возможно, сформировался еще до возникновения языка, возможно также, что модель и язык в принципе не делимы и оказывали влияние друг на друга. Важно лишь то, что эта исходная модель должна быть достаточно успешной в плане того, что с ее помощью человек может приспособить мир к себе, а не только приспособиться к миру.

Иными словами, любой язык, если он функционирует, то содержит в себе некую удачную для данного языкового коллектива модель. С этой точки зрения разные языки не репрезентируют по-разному один и тот же мир, а создают свой мир, свою действительность в зависимости от собственной исходной модели. Созданная определенным языком действительность обладает абсолютной реальностью для носителей данного языка, но эта объективная реальность обеспечивается только лишь ее интерсубъективностью для определенного языкового коллектива. Что касается познания самого языка, то ни европейская, ни китайская лингвистические традиции также не могут быть независимы от некоей исходной модели. Иными словами, существенное различие между этими традициями, скорее, должно свидетельствовать о наличии разных исходных моделях мира.

Таким образом, метод нашего исследования в целом – дедуктивный, но также отражает принцип историзма и междисциплинарного, комплексного рассмотрения поставленного вопроса. Отталкиваясь от «моделезависимости» познания, мы выделяем две разные исходные модели мира на основе анализа элементов языка, которые были задействованы в процессе формирования и номинации базовых понятий античной и древней китайской философии. Далее выявляется влияние определенной исходной модели мира на подходы к познанию, в том числе на познание языка. В заключение намечается возможная пер-

спектива исследования «грамматики» как языковой способности в свете осознания моделезависимости действительности.

Исследование

Две вариации мировидения. Размышление об устройстве мира, безусловно, эксплицитно содержится, прежде всего, в наследиях от великих умов древности, которые мы сегодня называем «философия». Если присмотреться к тем элементам языка, которые были задействованы в процессе формирования и номинации базовых понятий античной и древней китайской философии, то мы находим две вариации мировидения, в каждой применяется своя исходная модель.

«Греческое слово ἀρχή ‘начало’... обозначает первоэлемент, лежащий в основе всех вещей, в большинстве случаев материального свойства – вода, воздух, огонь, земля, атомы и пр.». «...Греческое слово ὕλη, которое первоначально значило ‘строевой лес’ и которым Аристотель посредством аналогии со всем, изготовленным из этого материала, стал обозначать любую вещественную основу... Впоследствии, как известно, греческое ὕλη Цицерон перевел на латинский язык калькой materia (первоначально также “строевой лес”), и в позднейшей европейской традиции в смысле философской абстракции от вещества и вещественности прижился именно латинский вариант “материя”. <...> Парменид использует для обозначения понятия “бытие” субстантивированное причастие среднего рода глагола εἶναι ‘быть, существовать’ в принятой в его диалекте форме – τὸ ἐόν (букв. ‘что-есть’)» [11. С. 1034–1035, 1039–1040]. Вариация «начало – материя – бытие» представляет перед нами осязаемый и делимый мир, и такое мировидение не только подразумевает постижимость мира, но и предлагает конкретный путь к его познанию: метафорический образ «строевой лес» подразумевает наличие «структуры», познание которой возможно путем деления объекта на составляющие и выявление связей между этими составляющими.

Совсем другой мир представляется даоцентричной китайской философией. В этой вариации «мир в своей основе содержит некое непроявленное начало» [12. С. 157]. Аналог понятия Бытие в «Дао-Дэ Цзин» обозначается 有(ю) – знак происходит от образа головы быка, символизирующего имущество. Основное значение 有 – *иметь, есть*, что близко к греческому глаголу εἶναι ‘быть, существовать’. Но у Лаоцзи 有 не является постоянным и вечным, 有 рождается из 无 (у): 天下万物生于有, 有生于无 – *все разноцветье мира Бытием дано, Его же самого Не-Бытие родило* [13. С. 35]. Не-Бытие в оригинале обозначается 无 (у) – ‘не, нет’. Другое обозначение непроявленного Начала – 太虚 (тайсюй) – принято переводить как «Великая пустота». На самом

деле в китайском языке существуют два знака, дифференцирующих представление о «пустоте»: 虛 (сюй) и 空 (кун). Между ними существует принципиальное различие: 空 соотносится к восприятию физического пространства с вытекающей из этого восприятия «предельностью», такое понимание «пустоты» в значительной степени опирается на зрительное восприятие и указывает на отсутствие визуально «фиксируемого» в предельном пространстве; пустота 虛 беспредельна и содержит в себе потенциал к метаморфозе, т.е. такая пустота обусловлена отсутствием у человека возможности ее воспринимать и познавать.

Понятие 太虛 поразительно созвучно «концепции пустоты» в современной физике: в свете квантового принципа неопределенности допускаются вакуумные флуктуации, «эта дрожь полей существует даже в пространстве, которое вы нормально воспринимали бы как пустое, в пространстве, которое кажется не содержащим ни материи, ни полей» [14. С. 336]. Если понимать Начало как «непроявленное», то все, что воспринимается и познается, есть «проявление» Начала, иными словами, мир видится как «воплощение» не-воспринимаемого и непознаваемого Начала в воспринимаемое и познаваемое. Механизм такого воплощения и перевоплощения одного проявления Начала в другое представляется как движение и взаимодействие 气 (ци).

Перевод понятия «ци» на другой язык – дело непростое, ибо в нем совмещаются такие моменты, которые в западной метафизике обязательно потребуют четкой терминологической артикуляции и различения. Трактуются ци как одна из основополагающих и наиболее специфичных категорий китайской философии, выражающая идею континуальной, динамичной, пространственно-временной, духовно-материальной и витально-энергетической субстанции. Семантика этого понятия открывается с помощью таких слов, как «пневма», «эфир», «атмосфера», «газ», «воздух», «дыхание», «дух», «нрав», «темперамент», «энергия», «жизненная сила», «материя» [15. С. 549]. В определенном смысле представление о ци служит отправным пунктом для познания мира при китайской вариации мировидения, и в отличие от античного атомизма, ориентирующегося на «материю», представление о ци ориентируется на «энергию», и, соответственно, ци не делим на составляющие элементы. Для познания взаимодействия ци необходима определенная дифференциация, и наиболее известная дифференциация – различие двух начал ян и инь. Но такая дифференциация имеет принципиально иной характер, нежели принятый современной наукой метод дифференциации в духе категорий Аристотеля. Ян и инь не взаимоисключаются, наоборот: «В ян есть инь, в инь есть ян», «ян может превратиться в инь, когда его движение достигает максимального предела, и наоборот, инь превращается в ян, достигнув максимального предела

покою», «Вещь остается собой только тогда, когда в ней ян и инь сочетаются друг с другом гармонично» [16. С. 665]. Вариация «непроявленное Начало – движение и взаимодействие ци – явления» в значительной степени ориентирована на неделимую и не фиксируемую энергию как основу мироздания, чем и отличается от материя-ориентированной вариации. Явления, объясняемые как результат движения и взаимодействия ци, не представляются как *нечто* с анализируемой структурой наподобие «строеного леса».

Ряд ученых рассматривает алфавитный и иероглифический вид письменности как отражение глобальной культурной альтернативы [17. С. 104–111]. «Наш мир двоичен, подобно самому человеку... Принципу двойственности всегда следовало китайское мировоззрение, самый известный в мире символ которого – инь и ян, и ему соответствует глобальная противоположность цивилизаций – западной и восточной. ...Этой же оппозиции соответствуют два разных вида письменности: алфавитная и иероглифическая. Таким образом, мы имеем дело с двумя разными типами культур, специфика которых коренится в природе человека, языка, письменности, менталитета» [18. С. 36–37].

С точки зрения «моделезависимого реализма», причина возникновения глобальной культурной альтернативы кроется не столько в природе человека, сколько в самой природе, в самой Вселенной. Элементы языка, которые были задействованы в процессе формирования и номинации базовых понятий античной и древней китайской философии, указывают на две разные исходные модели мира – материя-ориентированную и энергия-ориентированную. Современной наукой уже доказано, что Вселенная состоит из материи и энергии, т.е. обе модели в определенной мере правдивы, и эта частичная «правдивость» достаточна для того, чтобы каждая из них удачно объясняла мир. Таким образом, обе модели оказываются успешными в плане формирования intersubъективной действительности. Применением разной исходной модели определяется стратегия познания, что отражается в специфике и культуры, и языка, и менталитета. В то же время возможности каждой модели в плане познания, в том числе в плане познания языка, по-своему ограничены.

Гармоничность между языком и лингвистической традицией, обеспеченная материя-ориентированной моделью мира. Начнем с того, что не только современная лингвистика зародилась в Европе, из Европы вышла вся современная наука. По мнению Юваля Ной Харали, «научная революция не была революцией знания, она была в первую очередь революцией невежества. Великое открытие, которое привело к научной революции, – мысль, что людям неизвестны ответы на самые важные вопросы» [19. С. 298]. Однако появление такой мысли само по себе еще не толкает человека на поиск ответов на вопросы, для этого

нужна еще вера в то, что законы вселенной постижимы человеческому разуму. Материя-ориентированная модель мира хорошо коррелируется с такой верой. Как мы уже отметили, такая модель подразумевает его постижимость, но и предлагает конкретный путь к его познанию. Познание мира в европейских научных традициях пошло именно по пути «делить и анализировать», заложенном в материя-ориентированной модели мира. Видный биохимик и англиканский священник Артур Пикок пишет, что: «человек смотрит на мир как на чужой и противоположный себе объект. Такой взгляд на мир повлек за собой процесс абстрагирования, в котором мировые явления и процессы распадались на составляющие. Эти составляющие, в свою очередь, рассматривались как независимые целые, связанные между собой отношениями наподобие юридических законов... Требовался методологически редуционистский подход для ответа на вопросы 'новой философии': 'Какие вещи существуют' затем 'В каких отношениях находятся они друг с другом', и наконец 'Какими законами описываются эти отношения'» [20. С. 3–4].

Европоцентричный подход к познанию языка, по сути, стремился ответить на эти же вопросы и следовал процедуре «деление на составляющие, анализ их взаимоотношения и описание правил». «Грамматика есть строй языка, т.е. система морфологических категорий и форм, синтаксических категорий и конструкций, способов словопроизводства... Грамматика представляет собой строевую основу языка, без которой не могут быть созданы слова и их сочленения, предложения и их сочленения» [21. С. 113]. Несложно обнаружить, что за употреблением слов «строй», «строевая основа» в данном определении скрывается тот же метафорический образ «строевого леса». Когда исследуемые языки формировались при функционировании той же исходной материя-ориентированной модели мира, то они, если можно так выразиться, хорошо отзываются на данный подход, ибо такие языки, так или иначе, стремились к разграничению одних единиц по отношению к другим и фиксации признаков разграничения определенным формальным способом.

Итак, научная революция в том виде, как она произошла в Европе, во многом произошла и благодаря материя-ориентированной модели мира, функционирующей внутри европейских языков. Но не следует игнорировать тот факт, что великих открытий было немало и до появления современной науки, и далеко не только в Европе. Однако именно в Европе наука вступила в союз с политикой и капиталом, что и определило ее ориентацию на расширение возможностей человека и создание новых технологий. Как результат, Европа, благодаря росту военной и экономической мощи, начала доминировать в мире, а военное и экономическое доминирование способствовало и доминированию европейского мировидения, включая выросший из этой вариации мирови-

дения методологически редуционистский подход к познанию: слово «научный» теперь автоматически отсылает нас к данному подходу. Но по мере развития науки люди начинают осознавать и ограниченность этого подхода. Об этом Артур Пикок пишет следующее: «Можно согласиться с необходимостью методологической редукции, иными словами, с тем, что, желая понять работу сложной системы и взаимодействие ее элементов, необходимо разложить ее на составные части и исследовать их по отдельности. Об этом никто не спорит. Спор начинается в вопросе об отношении нашего познания сложных систем к их онтологии, то есть о соотношении того, какими мы их видим, и того, каковы они на самом деле» [20. С. 79–80].

Отмеченный нами в начале статьи «парадокс» лингвистики, по сути, отражает именно противоречие между методологической редуccionией, доминирующей в европейской лингвистической традиции, и онтологией языка. Надо сказать, что это противоречие давно «ощущается» исследователями, и попытка его преодолеть периодически предпринимается, и она снова и снова «возвращает» нас к некоему началу, пока не поддающемуся расшифровке. Различие в наименовании этого начала больше зависит от мировоззрения исследователей, но никак не по существу. Так, Н. Хомский назвал это «начало» как «врожденная языковая способность», данная «миллионами лет эволюции». Как отмечает Б.М. Гаспаров, за два столетия до Хомского пастор, философ и математик Иоганн Петер Зюсмилх высказал утверждение о том, что «язык не мог быть создан человеком, а по необходимости должен был быть дан ему Богом». У Хомского место Бога заняли «миллионы лет эволюции», что «в сущности то же самое, если принять во внимание чисто спекулятивный характер того, каким образом эта эволюция, какой бы она ни была, соотносится с построениями генеративной грамматики» [22. С. 18–19]. Согласно В. фон Гумбольдту, этим началом служит «работа духа»: языку «присуще очевидное для нас, хотя и необъяснимое в своей сути самостоятельное начало, и в этом плане он вовсе не продукт ничьей деятельности, а произвольная эманация духа» [23. С. 67]. Современный когнитивно-ориентированный подход к исследованию языка вместо лирического суждения о «произвольной эманации духа» выдвигает гипотезу о «когнитивной мотивированности» языковых форм [24. С. 51], «начало» тем самым приобретает более содержательное наименование, такое как «когнитивная структура», или «когнитивная логика», но и это «начало» языка «естественным образом усваивается в процессе овладения данным языком, т.е. в значительной мере бессознательно» [25. С. 150], что фактически указывает снова на интуитивную природу грамматики.

Гармоничность между языком и лингвистической традицией, обеспеченная энергия-ориентированной моделью мира. При функци-

онировании энергия-ориентированной модели мир объясняется как результат движения и взаимодействия ци, а ци не представляется как нечто с анализируемой структурой наподобие «строеного леса». Такая вариация мировидения в принципе не могла бы породить методологически редукционистский подход к познанию. Так, например, одной из древнейших областей познавательной деятельности человека является медицина. Китайская медицина рассматривает состояние здоровья человека как балансирование ци внутри организма и взаимодействие внутренней энергии человека с энергией природы. Тысячелетнее развитие такой медицины не привело, да и не могло бы никогда привести, к появлению таких областей науки, как биохимия или генетика.

При энергия-ориентированной вариации мировидения язык, как и другие объекты познания, не представлялся как некая система с фиксируемой структурой, и китайских ученых до европеизации занимали вопросы сугубо прагматического характера, связанные, главным образом, с толкованием древних текстов и обобщением опытов по созданию лучших литературных произведений. Если называть эти области исследования современными терминами, то это семантика, прагматика и даже лингвистика текста. При этом естественной единицей для толкования и исследования текстов является 字 (цзы), но, поскольку не было представления о языке как о структурированной совокупности единиц и отношений между ними, вопрос о выделении единиц языка, оказавшийся столь сложным теоретическим вопросом после европеизации, вообще не ставился.

В Русско-китайском словаре 字 переводится как «иероглиф», но эти два понятия не являются эквивалентами, и причина снова же в различии между двумя вариациями мировидения. В 字 воедино соединены планы звучания, визуального образа и смысла. Слово же «иероглиф» автоматически отсылает к представлению о письменности, т.е. визуальной картинке, отделенной от звукового и смыслового плана.

Русские китаисты сегодня пользуются терминами «однослог», «значимый однослог», «слогморфема», «словослог» для обозначения базовых единиц китайского языка, которые являются, на наш взгляд, компромиссными вариантами, когда холистическое понятие при китайской вариации мировидения не находит аналога в европейской вариации, стремящейся к более детальной дифференциации явлений и соответствующей четкой терминологической артикуляции. Классификация 字 (обозначающего) была теснейшим образом связана с классификацией обозначаемого: 死字 (сыцзы, букв. мертвый + 字 – цзы, репрезентирующие объекты или явления, сформированные природой) были противопоставлены 活字 (хоцзы, букв. живой + 字 – цзы, репрезентирующие процессы, приводящие к формированию объектов и явлений); 实字

(*шицзы*, буквально: полный + 字 – цзы, репрезентирующие осязаемые объекты или явления; все *шицзы* обладают семантической определенностью) были противопоставлены 虚字 (*сюйцзы*, буквально: пустой + 字 – цзы, репрезентирующие нечто, не имеющее форм; часть *сюйцзы* обладает семантической определенностью, часть – нет, т.е. семантика определится только при взаимодействии с другими 字). В такой классификации в значительной степени присутствует антропоцентризм, ибо опирается он, по сути, на восприятие человеком действительности: часть действительности сознается им как фиксированная и неизменная, часть – меняющаяся, причем человек сам зачастую выступает в роли инициатора перемен; часть действительности реально осязаема органами чувств, а часть существует только в воображении человека; воображаемое отличается по степени своей абстракции, от которой и зависит семантическая определенность / неопределенность. Граница между неизменным и изменчивым, между воображаемым и осязаемым весьма размыта для нашего сознания, в китайской лингвистической традиции и не было попыток выработать какие-либо жесткие критерии для их систематического разграничения, а лишь был констатирован (в середине XVII в.) факт о гибкости употребления 字 (или о полифункциональности, если выразить более привычным для современной лингвистики словом): в речевых продуктах 死字 может стать 活字, 实字 может стать 虚字 [26. С. 53].

После того как семантике стали выделять значительно большее внимание в современной лингвистике, а также с утверждением антропоцентризма, появилось мнение о том, что в древние времена китайские ученые осознавали необходимость развития лингвистической науки не в традиционном, а в «модернистском» направлении [27. С. 12]. Безусловно, в китайской лингвистической традиции центральное место всегда занимала семантика, а в вопросе классификации 字 ученые изначально учитывали восприятие человека, но вряд ли можно сказать, что мы имеем дело с осознанным «модернистским» направлением, ведь в этой традиции не было никогда стремления к раскрытию закономерностей функционирования языка. Китайские ученые не называли язык «божьем даром» или «непроизвольной эманацией духа», но для них интуитивная природа правил, по которым язык функционирует, скорее, была само собой подразумеваемой. Об этом свидетельствует еще и традиционная методика обучения грамоте путем «выучивания текстов-эталонов», опирающаяся на 意会 (ихуэй) – способность интуитивно постичь суть вещей.

С одной стороны, отсутствие в китайской лингвистической традиции стремления к поиску закономерностей в функционировании языка вполне естественно при энергия-ориентированной модели миро-

видения, коррелирующей, скорее, с непостижимостью непроявленного Начала для человека, нежели с его постижимостью; с другой – в познании языка, в частности в квалификации 字, проецируется та же идея дуализма наподобие инь – ян: «мертвому» (статичному и неизменному) противопоставляется «живое» (динамичное и переменчивое), «наполненному» противопоставляется «пустое». Так же, как между инь и ян, подобное противопоставление не предполагает взаимоисключения, т.е. допускается «перевоплощение», что, в свою очередь, соответствует естеству самого языка. Как уже было отмечено, для энергия-ориентированной модели мировидения гораздо важнее «взаимодействие» неделимых сущностей и их «перевоплощение», а не фиксированное «взаимоотношение» между взаимоисключающими и противопоставляемыми элементами. Следовательно, для китайского языка во все не важна какая-либо маркировка соотнесенности между формой и смыслом или между формой и функцией. 字, если говорить о нем обобщенно, представляет собой образ, запечатленный человеком-субъектом познания при восприятии некой ситуации. Процесс запечатления ситуации сопровождается и ее интерпретацией, и ее абстрагированием. В определенном смысле процесс запечатления ситуации с помощью 字 и есть процесс возникновения интерсубъективной сущности данной ситуации. Такая интерсубъективная сущность имеет достаточно широкий потенциал к «перевоплощению».

Иными словами, «полифункциональность» 字 не что иное, как возможность «перевоплощения» некой сущности при вступлении во взаимодействие с другими сущностями. Мы наблюдаем снова гармонию между языком и исходной моделью мировидения, гармонию между познавательной стратегией, функционирующей внутри языка, и подходом к познанию самого языка.

Заключение

Итак, лингвистическая традиция, европейская или китайская, отражает определенный подход к познанию языка, и этот подход в значительной степени предопределен соответствующим языком, ибо в языке функционирует исходная модель мира, которая определяет специфику языка, побуждает человека к познанию и одновременно ограничивает его познание. Ответ на вопрос, почему китайская лингвистическая традиция не интересовалась «грамматикой», оказывается прост: грамматика интуитивно доступна человеку внутри языкового коллектива, ее не нужно описывать. Интуитивная природа грамматики фактически признается современной лингвистикой, по крайней мере, ее когнитивно-ориентированным направлением, но методологически редукционистский подход, выросший на базе европейского мировидения, закрывает

наш путь к познанию собственной языковой интуиции. Выявление «грамматики» как способности человека требует от нас сначала признать «интуицию» как реально функционирующую форму познания, а затем построить гипотезу о том, как могла бы работать наша языковая интуиция.

Если относиться к интуиции как реально функционирующей форме познания, то ей, должно быть, также присущ «моделезависимый реализм», т.е. интуиция работает в тех же общих условиях: наш мозг, принимая определенные сигналы, склонен строить некую модель и применять эту модель для объяснения новых сигналов и создания новых реалий, тем самым приводя многообразие к единообразию до тех пор, пока новые сигналы уже не объясняются существующей моделью и требуют применения новой модели. Интуиция отличается от иных форм познания, скорее, лишь тем, что нам не нужно осознавать применяемые модели и условия их применения, а мозг как бы самостоятельно «подбирает» нужную модель.

Исходя из этого, при исследовании грамматики вместо вопросов «Какие единицы в языке существуют?», «В каких отношениях находятся они друг с другом?» и «Какими законами описываются эти отношения?» нужно будет ответить на один главный вопрос – «Какие модели применяются в языке?», который, естественно, повлечет за собой уже целый ряд других вопросов, таких как «Какие сигналы, поступающие по органам чувств, являются значимыми для человека в плане создания грамматических моделей?», «Варьируются ли наборы этих сигналов для представителей разных культур?», «Создается ли одинаковая модель при одинаковых внешних сигналах? Если нет, то какие факторы дополнительно влияют на создание моделей?», «От каких факторов зависит возможность у конкретной модели в плане сжатия многообразия мира?» и т.д.

Самой главной преградой на пути к пониманию механизма работы языковой интуиции является включенность человека, в том числе исследователей культуры и языка, в собственный язык и созданную этим языком интересубъективную действительность. Однако преодолеть эту преграду представляется нам возможным, поскольку осознать «моделезависимость» действительности – значит осознать ограниченность привычной для нас стратегии познания, а осознание ограниченности – первый шаг к тому, чтобы расширить предел нашего познания.

Литература

1. *Алпатов В.М.* Языкознание: От Аристотеля до компьютерной лингвистики. М. : Альпина нон-фикшн, 2018. 253 с.
2. *Поливанов Е.Д., Иванов А.И.* Грамматика современного китайского языка. М. : Ин-т востоковедения им. Нариманова, 1930. 304 с.

3. **Шутова Е.И.** Проблема частей речи в Китае // Вопросы языкознания. 2003. № 6. С. 47–64.
4. **Лукин О.В.** Терминология теории частей речи: античные истоки // Ярославский педагогический вестник. 2012. № 1, т. I (Гуманитарные науки). С. 161–166.
5. **Тань Аошуан.** Проблемы скрытой грамматики: Синтаксис, семантика и прагматика языка изолирующего строя (на примере китайского языка). М. : Языки славянской культуры, 2002. 896 с.
6. **Кошелев А.Д.** Современная теоретическая лингвистика как вавилонская башня (о «мирном» сосуществовании множества несовместимых теорий языка) // Известия РАН. Серия литературы и языка. 2013. Т. 72, № 6. С. 3–22.
7. **Краченко А.В.** Является ли традиционный лингвистический анализ анализом языка? // Вестник ТвГУ. Серия «Филология». 2015. № 2. С. 54–62.
8. **Велихов Е.П., Котов А.А., Лекторский В.А., Величковский Б.М.** Междисциплинарные исследования сознания: 30 лет спустя // Вопросы философии. 2018. № 12. URL: http://vphil.ru/index.php?option=com_content&task=view&id=2071&Itemid=52
9. **Фрит К.** Мозг и душа: как нервная деятельность формируют наш внутренний мир / пер. с англ. П. Петрова. М.: Астрель : CORPUS, 2011. 335 с.
10. **Хокинг С., Млодинов Л.** Высший замысел / пер. с англ. М. Кононова. М. : АСТ, 2018. 208 с.
11. **Язвина Э.В., Корнеев О.В.** К вопросу о роли грамматики в создании языка древнегреческой философии // Индоевропейское языкознание и классическая философия. 2015. № 19. С. 1034–1050.
12. **Еремеев В.Е.** Триграммы «Книги перемен» как символы взаимодействий // Метафизика. 2012. № 1 (3). С. 156–166.
13. **Лаоцзы.** Дао Дэ Цзин, или Трактат о Пути и Морали / пер. с древнекит. Л.И. Кондрашовой. М. : РИПОЛ классик, 2005. 224 с.
14. **Грин Б.** Ткань космоса: Пространство, время и текстура реальности / пер. с англ. В.О. Малышенко, А.Д. Панова. 2-е изд., испр. М. : Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2011. 608 с.
15. **Духовная культура Китая:** энциклопедия : в 5 т. / гл. ред. М.Л. Титаренко. М. : Вост. лит., 2006. Т. 1: Философия.
16. **Чан Ван Ко.** Единство «ян» и «инь» как истина (Постановка проблемы) // Логический анализ языка. Избранное. 1998–1995. М. : Индрик, 2003. 696 с.
17. **Карапетьяниц А.М.** У истоков китайской словесности : собр. тр. М. : Вост. лит., 2010. 479 с.
18. **Кобзев А.И.** Глобальная культурная альтернатива: Китай – Запад // Философские науки. 2015. № 1. С. 36–57.
19. **Харали Ю.Н.** Краткая история человечества / пер. с англ. Л. Сумм. М. : Синдбад, 2019. 512 с.
20. **Пикок А.** Эволюция – тайный друг веры / пер. с англ. (Серия «Наука и богословие»). М. : ББИ, 2013. 375 с.
21. **Большой энциклопедический словарь.** Языкознание. 2-е изд. М. : Большая Российская энциклопедия, 1998. 685 с.
22. **Гаспаров Б.М.** Теоретическая лингвистика как миропонимание // Вопросы языкознания. 2017. № 3. С. 7–23.
23. **Алпатов В.М.** История лингвистических учений. 4-е изд., испр. и доп. М. : Языки славянской культуры, 2005. 368 с.
24. **Кибрик А.Е.** Лингвистическая реконструкция когнитивной структуры // Вопросы языкознания. 2008. № 4. С. 51–77.
25. **Салмина Л.М.** Логика языка и языковая логика // Ученые записки Казанского государственного университета. 2006. Т. 148, кн. 2. С. 143–151.
26. **Юань Жэньлинь** Сюйцзы Шо [袁仁林 虚字说 北京 : 中华书局. 1989. 146页]. О Сюйцзы. Пекин: Книжная компания Чжунхуа, 1989. 146 с. (на кит. яз.).

27. Курдюмов В.А. Предикация и природа коммуникации : дис. ... д-ра филол. наук. М., 1999. 263 с.

Сведения об авторе:

Цзинь Тао – кандидат филологических наук, доцент, Российский университет дружбы народов (Москва, Россия). E-mail: jintao-m@yandex.ru

Поступила в редакцию 27 января 2020 г.

EUROPEAN AND CHINESE LINGUISTIC TRADITIONS AS VARIATIONS OF WORLD VISION

Tszin Tao, Ph.D. (Philology), Associate Professor, RUDN University (Moscow, Russia). E-mail: jintao-m@yandex.ru

DOI: 10.17223/19996195/49/7

Abstract. The article reviews the reason of the lack of “Grammar” in the Chinese linguistic tradition and “inadaptability” of European grammatical categories to the Chinese language from the point of view of difference between European and Chinese cognitive strategies. Proceeding from the versatility of the concept “model-dependent realism” in relation to cognition, two various initial models of the world have been distinguished based on the analysis of language elements, which were involved in the process of formation and nomination of the basic concepts of antique philosophy and ancient Chinese philosophy: matter-oriented model and energy-oriented model. The matter-oriented model of the world correlates with comprehensibility of the world laws to human mind, the energy-oriented model – with incomprehensibility of non-manifested Beginning. The matter-oriented model gave birth to methodologically reductive approach to cognition, including the cognition of the language. European “Grammar” searched for answers to the following questions: “What units are there?”, “What relations are there between them?” and “What laws describe these relations?”. When the languages under study formed up at the implementation of the same initial matter-oriented model of the world, such approach corresponded to the nature of these languages, since such languages tended to differentiation of some units in relation to others and fixation of differentiation attributes by a certain formal way. At functioning of the energy-oriented model, the world is explained as the results of movement and interaction of indivisible elements of Qi; therefore, no questions answered by the European approach to cognition were asked. The lack of “Grammar” in the Chinese linguistic tradition is a natural phenomenon, firstly, because language, just like other objects of cognition, was not viewed as some system with a fixed structure; secondly, any marking of correlation between form and meaning or between form and function is not important for the Chinese language. Thus, every linguistic tradition reflects a certain approach to language cognition and this approach in considerable extent is preordained by the language itself, as the specifics of each language is determined by the corresponding initial model of the world, driving a man towards cognition and simultaneously limiting his cognition. The intuitive nature of the rules, a language is functioning to, went without saying for the Chinese tradition. The modern linguistics also arrives at this conclusion, but at a totally new level. In order to understand the operation mechanism of linguistic intuition, intuition must be acknowledged as the really functioning form of cognition with “model-dependent realism” inherent to cognition; and the key question the “Grammar” must answer, being the science of the linguistic capacity of man, is the question “What models are used in language?”.

Keywords: cognition, language; world vision; model-dependent realism; matter-oriented model; energy-oriented model.

References

1. Alpatov V.M. (2018) Jazykoznanie: Ot Aristotelya do kompjuternoy lingvistiki [Linguistics: From Aristotle to computer linguistics]. M.
2. Polivanov E.D., Ivanov A.I. (1930) Grammatika sovremennogo kitayskogo jazyka [Grammar of modern Chinese]. M.
3. Shutova E.I. (2003) Problema chastej rechi v kitaevedenii [The problem of parts of speech in Sinology]. Topics in the study of language. 6. pp. 47–64.
4. Lukin O.V. (2012) Terminologiya teorii chastej rechi: antichnye istoki [The terminology of the theory of parts of speech: ancient sources]. Yaroslavl Pedagogical Bulletin. 1. Vol. I (Humanitarian sciences). pp. 161–166.
5. Aoshuan T. (2002) Problemy skrytnoy grammatiki: Sintaksis, semantika i pragmatika jazyka izoliruyushchego stroya (na primere kitayskogo jazyka) [Problems of hidden grammar: Syntax, semantics and pragmatics of the isolating system language (on the example of the Chinese language)]. M.: Jazyki slavyanskoj kul'tury.
6. Koshelev A.D. (2013) Sovremennaya teoreticheskaya lingvistika kak vavilonskaya bashnya (o "mimom" sosushchestvovanii mnozhestva nesovmestimykh teorii jazyka) [Modern linguistic theory as the Tower of Babel (How numerous antagonistic linguistic theories can peacefully coexist)]. The Bulletin of the Russian Academy of Sciences: Studies in Literature and Language. Vol. 72 (6). pp. 3–22.
7. Kravchenko A. V. (2015) Javlyaetsya li traditsionnyj lingvisticheskiy analiz analizom jazyka? [Is traditional linguistic analysis an analysis of language?]. The Bulletin of Tver State University. Series: Philology. 2. pp. 54–62.
8. Velikhov E.P., Kotov A.A., Lektorskiy V.A., Velichkovskiy B.M. (2018) Mezhdistsiplinarnye issledovaniya soznaniya: 30 let spustya [Interdisciplinary studies of consciousness: 30 years later]. Russian Studies in Philosophy. 12. http://vphil.ru/index.php?option=com_content&task=view&id=2071&Itemid=52
9. Frith C. (2011) Making Up the Mind: How the Brain Creates our Mental World. per. s angl. P. Petrova. M.: Astrel' : CORPUS
10. Hawking S., Wlodinow L. (2018) The Grand Design. New York, Bantam Books. per. s angl. M. Kononova. M. : AST.
11. Janzina E.V., Korneev O.V. (2015) K voprosu o roli grammatiki v sozdanii jazyka drevnegrecheskoj filosofii [Some comments on the role of grammar in creation of the language of ancient Greek philosophy]. Indo-European linguistics and classical philosophy. 19. pp. 1034–1050.
12. Eremeev V.E. (2012) Trigrammy "Knigi peremen" kak simvolj vzaimodeystviy [Trigrams of the Book of Changes as symbols of interactions]. Metaphysics. 1(3). pp. 156–166.
13. Laozi. (2005) Daode jing, ili Traktat o Puti i Morali [Daode jing or Treatise on the Path and Morals] / per. s drevnekit. L.I. Kondrashovoy. M. : RIPOL klassik
14. Grin B. (2011) Tkan' kosmosa: Prostranstvo, vremya i tekstura real'nosti [The Fabric of the Cosmos. Space. Time. And the Texture of Reality] / per. s angl. V.O. Malysenko, A.D. Panova. 2-ye izd., ispr. M. : Knizhnyy dom "LIBROKOM".
15. Duhovnaja kul'tura Kitaja: jenciklopedija [Spiritual philosophy of China: encyclopedia] (2006) / Gl. red. M. L. Titarenko. M.: Vost. lit. Vol. 1. Filosofija.
16. Chan Van Ko. (2003) Edinstvo "yan" i "in" kak istina (Postanovka problemy) [The unity of "yang" and "yin" as truth (statement of the problem)]. Logical language analysis. Favorites. M.: Indrik.
17. Karapetjants A.M. (2010) U istokov kitayskoj slovesnosti: sobranie trudov [At the origins of Chinese literature: a collection of works]. M.: Vost. lit.
18. Kobzev A.I. (2015) Global'naya kul'turnaya al'ternativa: Kitaj – Zapad [Global Cultural Alternative: China – West]. Russian Journal of Philosophical Sciences. 1. pp. 36–57.

19. Kharari Yu.N. (2019) *Kratkaya istoriya chelovechestva* [Sapiens. A Brief History of Humankind.] / per. s angl. L. Summ. M. : Sindbad
20. Peacock A. (2013) *Evolutsiya – taynyy drug very* [Evolution. The Disguised Friend of Faith?] / per. s angl. (Seriya “Nauka i bogosloviye”). M. : BBI.
21. Bol’shoy entsiklopedicheskiy slovar’. *Jazykoznanie. 2-e izd.* [Big encyclopedic dictionary. Linguistics. 2nd ed.] (1998). M. Bol’shaya Rossiyskaya entsiklopediya.
22. Gasparov B.M. (2017) *Teoreticheskaya lingvistika kak miroponimanie* [Theoretical linguistics as a worldview]. *Topics in the study of language. 3.* pp. 7–23.
23. Alpatov V.M. (2005) *Istoriya lingvisticheskikh ucheniy.* [History of linguistic doctrines]. M.: Jazyki slavyanskoy kul’tury.
24. Kibrik A.E. (2008) *Lingvisticheskaya rekonstrukciya kognitivnoj struktury* [Linguistic reconstruction of cognitive structure]. *Topics in the study of language. 4.* pp. 51–77.
25. Salmina L.M. (2006) *Logika jazyka i jazykovaya logika* [Logics of language and linguistic logics]. *Uchenye Zapiski Kazanskogo Universiteta. Seriya Gumanitarnye Nauki. Vol. 148 (2).* pp. 143–151.
26. Yuan Liulin. Xuzi Shuo (1989). *About Xuzi.* Beijing: Printing House Zhonghua
27. Kurdyumov V.A. (1999) *Predikatsiya i priroda kommunikatsii* [Prediction and the nature of communication]. *Philology doc. diss. M.*

Received 27 January 2020

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ

UDC 378

DOI: 10.17223/19996195/49/8

THE THEORETICAL CONTEXT OF INTEGRATED SUBJECT AND LANGUAGE TEACHING AT THE UNIVERSITY

**S.K. Gural, E.P. Komarova,
S.A. Bakleneva, A.S. Fetisov**

Abstract. A retrospective analysis of major domestic and foreign scientific works devoted to the problem of integrated, professionally oriented and subject-language learning that served as the basis for the development of the idea of integrated subject and language learning is represented. The authors analyze the similarities and differences of these types of learning, describe the purpose of the educational process, depending on the type of training selected as well as adequate tasks on the basis of not an isolated language learning, but a subject-based professional learning with interdisciplinary interaction. A review of modern psychological and pedagogical research on the problem of the implementation of integrated subject-language learning in domestic and foreign practice of teaching at a University is proposed. The scientific basis for the implementation of integrated subject-language teaching in non-linguistic universities, based on the research of Russian linguists, educators, psychologists and methodologists is considered. The problem of interdisciplinary integration in the system of higher education of the Russian Federation is examined and models of integrated teaching of foreign languages in the context of the future specialty in the scientific literature that reflect the main directions of development of modern Russian higher education are proposed. The methodology of the research is based on theoretical methods (analysis, comparison, synthesis, generalization). The main results of this study are the reasoned conclusions about similarities, differences, pedagogical approaches in the implementation of integrated subject-language learning in domestic and foreign scientific schools.

Keywords: integration; professionally-oriented training; integrated subject-language learning; multidisciplinary collaboration; LSP; ESP; GE.

Introduction

The relevance of the research topic is dictated by the requirements of the State program of the Russian Federation “Development of Education in 2018–2025”, which is focused on strengthening the positions of Russian higher education in the world. One of the priority tasks for the period of implementation of the program is the development of the project “Modern Digital Educational Environment of the Russian Federation” through the program “Development of an Integrated System of Highly Skilled Personnel”

through the introduction of adaptive systems of the purposeful practically-oriented development of students' competences [1]. In other words, the government sees the need to provide opportunities of ongoing education to all citizens of the Russian Federation, regardless of the spatial location of the student or professional who needs additional information. For this purpose the phased implementation of the digital education space is being realized: distance learning, online courses, blended learning, various tools of digital learning, the development of electronic textbooks, electronic libraries, etc. Besides, cooperation with educational institutions of other countries is envisaged, which emphasizes the continuing trend of globalization and integration of national education systems of the whole world. Thus, the internationalization of education system of universities in Russia is possible in the case of development of academic mobility, which includes knowledge of the foreign language for everyday and business / professional communication, which requires, in its turn, updating content in a foreign language teaching, taking into account modern realities.

The main objectives of the research are:

- analysis and backing of the basic theoretical ideas of professionally oriented teaching foreign languages in higher education in domestic science;
- studying the main theoretical ideas of LSP, ESP, GE, CLIL that are the basis for integrated subject-language learning in a foreign science;
- defining scientific approaches and principles in the process of implementation of the idea of subject-language teaching in the higher education system of the Russian Federation.

Methodology

The following theoretical methods adhering to the principle of systemic approach to the analysis of the investigated phenomena were used in the given research: analysis, comparison, synthesis, generalization. The methodological basis of the present investigation rests on the works of scientists in the field of the theory of discourse [2], in the field of language as self-developing system [3], and in education technologies in the age of globalization [4, 5].

Research and Results

One of the most popular research areas aimed at further improving the level of higher education is the teaching the subject knowledge in a foreign language. In this case a foreign language is a means of mastering the necessary knowledge and skills in the major discipline. This interaction of special subjects and a foreign language in the Russian scientific and pedagogical literature is associated with the concept of “integration”, which, in the con-

text of the question under study, is understood as the possibility of organic unification of the trends, systems, approaches, and content of educational programs of various disciplines, which contributes to the quality of training of modern specialists (A.Y. Danilyuk, V.N. Maksimova, etc.). The transition [6] to integrative learning is considered to be a natural process that is the consequence of the implementation of interdisciplinary approach in the transition in the educational process from theory to practice of teaching that leads to optimizing university training. In other words, a change of educational paradigm is envisaged from professionally-oriented to the integrated one in the course of foreign language training at higher educational institutions, which is actively being developed in European countries and finds a positive implementation experience at universities of the RF.

A great number of domestic research works are devoted to the integrated teaching of foreign languages and professional disciplines, defined as an integrated subject-language learning (N.V. Bagramova, I.D. Zverev, V.N. Fedorov, etc.), the practical implementation of which involves the interaction of teachers in majors and a foreign language. This kind of “cooperation” of teachers of different disciplines is described in the foreign scientific and pedagogical literature, and is, on the one hand, integration at the level of joint development of guiding documents (collaboration, cooperation) (L.F. Gardiner, T. March), and, on the other hand, at the level of binary learning (team-working) (J. Dewey, C.H. Olgren).

The retrospective analysis of professionally-oriented learning allows us to determine its main difference from integrated subject-language learning, with the aim of identifying teachers who have gained a positive experience, and to avoid known and anticipated challenges in the transition to a new learning approach at the university.

The trend of professionally-oriented foreign language teaching was initiated by T. Hutchinson and A. Waters in the 1970s. They examined the variability of communicative situations and the use of language units depending on the context and proved the necessity of the use of a specific linguistic reservoir in various communicative acts for the educational purposes that resulted in the change of methodology of teaching foreign languages. T. Hutchinson and A. Waters, analyzing innovations in linguistics that occurred in the 1960s of the previous century, based on the research works of N. Chomsky and D. Hymes (“On Communicative Competence”), concluded that language for special purposes (LSP) and English for specific purposes (ESP) are based on communication, in which they identified several levels: functional, structural and discursive. Basing on the notion “communicative competence” introduced by D. Hymes, T. Hutchinson and A. Waters proved the importance of understanding the situational appropriateness of language, i.e. the ability to use in practice not only the “linguistic form” (grammar, phonetics), but also “linguistic content” (where, when, what and who to

speak with) [7]. These studies formed the basis of further theories of discourse analysis, which considers the sentence as a unit of language and discourse as the context reflecting the development of thought. Special attention was paid to the fact that the meaning of a sentence depends on the professional and social context, considering the relationship of communication participants. Considering the complexity of the emerging theories, the two major directions of LSP / ESP have been highlighted: linguistic (“functional variety of language that contributes to the successful and adequate communication act of specialists in various subject areas”) and didactic (various means and methods of foreign language teaching within a particular subject area) [8, 9].

A. Dudley-Evans, researching ESP, marked the obligatory steps in learning a foreign (English) language that are dedicated to achieve specific professional goals: preparing to study majors, immersion in the discipline; advanced course [10. P. 158]. The main task in ESP programs is the formation of linguistic competence of students. It is focused on improving communicative language skills, the assessment of the level of knowledge of special terminology, characteristics of grammar and discourse typical of professional work. Successful professional communication contributes to the skills in General English (GE) and the ability to conduct professionally-oriented conversation in a foreign language.

J.M. Swales highlighted the distinctive features of ESP from GE:

- authenticity;
- needs of students;
- scientific basis;
- the restrictions in the use of linguistic structures;
- limiting the subject matter of the texts [11].

These features of ESP are closely related to the concept of “subject area”, which implies the capability of the communication parties to apply a limited set of linguistic units determined by the particular profession.

Domestic theory of professionally-oriented learning a foreign language began its development in the 1970s of the 20th century in the works of E.P. Komarova, T.S. Serova, Z.M. Tsvetkova, L.I. Chaurskaya. This period is associated with the development of individual elements of the professionally-oriented teaching a foreign language at higher institutions: development of reading skills with professionally oriented literature; the development of skills of oral communication on the basis of specialized texts. In their works, the authors focused especially on the development of skills of professionally-oriented reading, allowing you to expand the horizons of learners in terms of their future careers and increase interest in learning a foreign language. Professionally oriented higher education, from the point of view of T.S. Serova, is “the primary means of acquiring, deepening and improving students’ professional knowledge” [6. P. 11].

For quite a long period of time, the primary mission of foreign language teaching was teaching to read specialized texts for practical use of a foreign language. However, in the 1990s, while enlarging international contacts of Russia, there was a change in the goals of learning a foreign language at high school. At that moment a foreign language came to be considered as a means of communication of specialists of different countries. For that purpose, non-linguistic faculties of universities focused on the development of all kinds of speech activity taking into account specifics of future profession: reading, writing, speaking, and listening, following the basic requirement of language teaching methodology of the time – relationship of the learning process with real practical communication.

A further surge in the theory of formation of professional foreign language communicative competence of future specialists was caused by the substantiation of a general theory of communicative approach to training by E.I. Passov, which was focused on the formation and development of the ability to read, write, speak and understand professionally-oriented foreign language speech. In other words, the purpose of foreign language teaching was to teach how to solve communicative tasks using special language. The difference in the interpretation of the concept “professionally-oriented foreign language teaching”, in relation to the process of teaching a foreign language at non-linguistic higher educational institution of earlier studies (1970s–1980s) is significant: the transition from learning professional vocabulary and terminology, reading specialized texts to the formation of creative personality of a future specialist with an active attitude, able to correctly apply the language skills in successful self-realization in professional activities [12].

Conceptually, the notion of professional foreign language communicative competence by V.N. Novoselov was enlarged by the need of complex study of the subjects that constitute the compulsory and the elective part of the professional cycle, completed with professional and research orientation in the process of foreign language education at the university. In practice, it is the ability to implement professional and scientific research activities in a foreign language [4].

However, changes of socio-economic and political situation in the world entail a change in requirements to the modern specialist, and, consequently, the requirements for foreign language education at the university. The scientific literature of the 21st century provides a new interpretation of the concept “professional orientation”, referring to learning a foreign language. For example, professional orientation of education means not only the content of the study materials, but professional orientation of activities (operations and methods of forming the professional skills), i.e. a foreign language in this context is both the object of learning and important professional discipline with the means of formation of professional skills. Exten-

sion of professional orientation of higher education is possible with the integration of the discipline “Foreign language” with the majors [3].

The main objective of a professionally-oriented training is active introduction of multi-disciplinary relationships in the educational system of the higher school and using a foreign language as a means of acquiring the necessary knowledge for the formation of professionally significant skills [13. P. 39].

In the new paradigm, when integrated subject-language teaching reinforces its positions, the role of the discipline “Foreign language” in the system of higher education is fundamentally changing. In this situation, once an isolated interpretation of the concept of “language learning” transforms to “integrated subject-language learning” – a fundamentally new construct designed to solve the problems of the modern system of higher education: parallel study of a foreign language and the major, which contributes to a more successful enrichment of the both, as well as the simultaneous use of native and foreign languages, allowing to master consciously new linguistic and professional knowledge and competencies [7].

The idea of integrated education is being successfully developed in foreign pedagogical science for the last decades. Scientists, representatives of European universities, who laid the theoretical foundations of subject-language teaching (Content and language integrated learning – CLIL), such as David Marsh, Oliver Meyer, Victor Pavon, etc., proposed the method (1994) of “object-language integrated learning”, which involves educational content focused on two subjects. In other words, this is the parallel process of learning language and gaining content [14–20]. Subject-language integrated learning is characterized by the study of the discipline (units of a discipline) in a foreign language, which allows one to simultaneously realize the two-way trend: the study of a foreign language and the study of the discipline.

This method of learning, according to T. March, includes a number of aspects:

- cultural – understanding culture of other countries; development of cross-cultural communication skills;
- social – preparing for a possible internationalization and the possibility of obtaining an internationally recognized certificate;
- language – development of communication skills; increase of interest in the study of native and foreign languages; practical application of a foreign language;
- subject – comprehensive study of the subject; the study of specific subject terminology, increasing the motivation to learn [16].

According to D. Coyle, CLIL system is based on the principle of “4C”: content (content component), communication (communicative component), cognition (cognitive component), culture (cultural component) [Ibid.]. *A content component* defines the goals, objectives and themes of the

development of the subject. *The communicative component* is represented by a triad, which considers language as a tool of cognition (language of learning), communication (language of communication), the object of study (language through learning). *The cognitive component* involves the creation of learning environments that stimulate the cognitive development of students. *The cultural component* is focused on expanding the horizons of students, acceptance of the culture of other countries and awareness of their identity.

The ideas of integrated subject-language learning are just at the beginning of their development in the domestic pedagogical science. Thus, several studies have been conducted under the scientific supervision of L.L. Salekhova, which are mainly focused on bilingual education. The main purpose of introducing CLIL is the development of students' cognitive skills, and skills in a foreign language, along with native one, is a means of cognitive activity in the mastery of professional (substantive) knowledge. The author identifies a number of principles of interdisciplinary integration: integrability of bilingual education of a subject in the general education curriculum; the focus of bilingual education on mastering the discipline of non-linguistic cycle; the use of two languages in the process of development of subject knowledge; the unity of speech and thinking activities in a foreign language [7].

Nowadays, there appear research works on the implementation of CLIL at universities of a technical profile (E.G. Krylov, D.Yu. Burenkova, etc.) that define the content of competencies (including characteristics of their future profession), described in two blocks: professional and linguistic. In addition, the authors have identified the core content, learning tools and tracking the success of implementation of an integrative bilingual learning of professional disciplines and a foreign language at a technical University. The basic principles developed by the authors of the concept are: increasing the motivation of students to engage in educational and professional activities; integration of content at all stages of education; cognitive development and communication skills of students; contextual conditionality of educational material; problem solving [8].

After an express-diagnostics research at Voronezh State Technical University it was found out that the 2–3 year students, participating in the ascertaining experiment, who recognize the importance of interdisciplinary integration, including the motivational component make up 49.8% (value attitude to professional activities, the need to achieve success in the engineering profession), the cognitive component – 38.7% (awareness of perception of professional knowledge in the context of future professional activity, independence, and depth of judgment), connotative component – 29.4% (development and self-education in the field of profession), the reflexive component – 17.9% (awareness of being a professional).

The interpretation of the data obtained confirms that motivational component is much more developed than components of interdisciplinary

integration. This means that students realize the importance of obtaining professional knowledge, including foreign language skills, however, the low level of professional knowledge confirms the need for the preparation and conduct of the educational experiment on implementing the model of the integrated subject and language teaching at the University.

Conclusion

Thus, the results of ascertaining the experiment showed that the interdisciplinary integration, including language training profession, is based on the achievements of the domestic psychology, pedagogy and methodology. This direction develops in accordance with the requirements of the FES HE referring to interdisciplinary coordination and integration of subject-language teaching at a university.

Comparing CLIL ideas presented in the research of domestic scientists with the basic conceptual terms, actively developed and implemented in the European theory and practice, we can conclude that they are based on such fundamental principles as CLIL integration of language-subject content learning; the use of foreign language as a means of mastering the core discipline; the development of cognitive activity of students; improvement of communication skills. However, in the works of domestic researchers, the introduction of CLIL described as a necessity associated with improving the quality of higher education and the increasing role of the national languages of subjects of the Russian Federation, which alongside with official language are used for intensification of educational process in the study of professional disciplines, which contributes to the optimization of the process of preparing students for professional activity in the process of integrating Russian higher education into the world educational space.

References

1. Markova A.K. (1990) Building up motivation to learning. Moscow: Prosveshchenie
2. Tarnayeva L.P. (2009) Discourse theory and translation in the sphere of business communication // *Sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal*. 1. pp. 198–204.
3. Gural S.K. (2009) Language as a self-developing system. Tomsk: Tomsk State University
4. Akhtayeva L.A. (2010) Science discourse as a specific variety of discursive activity // *Molodoy uchenyy*. 7. pp. 144–150.
5. Smokotin V.M. (2017) Teaching and learning English as the global language in the education systems of the globalized world // *Jazyk i kul'tura – Language and Culture*. 1(9). pp.49–63.
6. Maksimova N.V. (2007) Acmeological approach in pedagogy: monograph. Saint Petersburg: Pushkin Leningrad State University
7. Gorbunov A.G. (2013) Discourse as a new linguophilosophical paradigm: study aid. Izhevsk: Udmurt university
8. Integrated teaching foreign languages and professional disciplines. The experience of Russian higher education institutions (2018) / L.P. Khalyapina, Ed. Saint Petersburg: Polytechnic University publishers

9. Komarova E.P. (2001) Theoretical foundations of teaching foreign language communication in non-linguistic universities. Abstract of Pedagogics doc. diss. Tambov State Technical University. Voronezh
10. Elizarova G.V. (2005) Culture and teaching foreign languages: study aid / Saint Petersburg: KAPO Publishers
11. Swales J. M. (1971) Writing Scientific English Text. London: Thomas Nelson & Sons Ltd
12. Evdokimova M.G. (2007) A system of teaching foreign languages on the basis of information and communication technologies (Engineering university, the English language): Pedagogics doc. diss. Moscow State Linguistic University. M.
13. Verbitsky A.A. (2017) A theory and technologies of context-based education. M.: Moscow State Pedagogical University.
14. Dewey J. (1915) Schools of To-Morrow. Middle-Works. Vol. 8. pp. 205–404.
15. Gardiner L.F. (1998) Why we must change: The research evidence // The NEA Higher Education Journal. 1. pp. 71–88.
16. March T. (2000) “Are We There Yet?: A Parable on the Educational Effectiveness of Technology // Multimedia Schools Magazine. Vol. 7 (3). <http://www.infotoday.com/MMSchools/may00/march.html>.
17. Olgren C.H. (1998) Improving learning outcomes: The effects of learning strategies and motivation // In C. Gibson (Ed.) Distance learners in higher education: Institutional responses for quality outcomes. pp. 77–95.
18. Bagramova N.V. (2001) Methods of teaching foreign languages in the light of the theory of globalization of education // Foreign languages and technologies of teaching in the 21st century: Proceedings of the All-Russia Science and Methods Conference. St. Petersburg: Saint Petersburg State University of Economics. pp. 6–12.
19. The development of education, 2013 – 2020. <http://static.government.ru/media/files>
20. Anikina O. V. (2011) Discourse as an object of teaching in the course of a foreign language // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2. pp. 54–59.

Information about authors:

Gural S.K., Dr.Sc. (Education), Professor, Head of the Department of Philology, National Research Tomsk State University (Tomsk, Russia). E-mail: gural.svetlana@mail.ru

Komarova E.P., Dr.Sc. (Education), Professor, Voronezh State Technical University (Voronezh, Russia). E-mail: vivtkmk@mail.ru

Bakleneva S.A., Ph.D. (Education), Assistant Professor, Military Educational and Scientific Center of the Air Force “N.E. Zhukovsky and Y.A. Gagarin Air Force Academy” (Voronezh, Russia). E-mail: Svetlana_baklene@mail.ru

Fetisov A.S., Ph.D. (Education), Assistant Professor, Head of the Department of Physical Culture of the Central Branch of Russia State University of Justice (Voronezh, Russia). E-mail: asfet-2011@mail.ru

**ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ КОНТЕКСТ ИНТЕГРИРОВАННОГО
ПРЕДМЕТНО-ЯЗЫКОВОГО ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ**

Гураль Светлана Константиновна – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой английской филологии, Национальный исследовательский Томский государственный университет (Томск, Россия). E-mail: gural.svetlana@mail.ru

Комарова Эмилия Павловна – доктор педагогических наук, профессор, Воронежский государственный технический университет (Воронеж, Россия). E-mail: vivtkmk@mail.ru

Бакленева Светлана Александровна – кандидат педагогических наук, доцент, Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина (Воронеж, Россия). E-mail: Svetlana_baklene@mail.ru

Фетисов Александр Сергеевич – кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой физической культуры, Российский государственный университет правосудия (Воронеж, Россия). E-mail: asfet-2011@mail.ru

DOI: 10.17223/19996195/49/8

Аннотация. Представлен ретроспективный анализ основных отечественных и зарубежных научных работ, посвященных проблеме интегрированного, профессионально-ориентированного и предметно-языкового обучения, послуживших основой для развития идеи интегрированного предметно-языкового обучения. Авторы анализируют сходства и различия данных видов обучения, описывают цели образовательного процесса в зависимости от выбранного вида обучения, а также адекватные им задачи на основе не изолированного языкового обучения, а предметно-профессионального с учетом межпредметного взаимодействия. Представлен обзор современных психолого-педагогических исследований по проблеме внедрения интегрированного предметно-языкового обучения в отечественной и зарубежной практике преподавания в вузе. Рассмотрены научные основы внедрения интегрированного предметно-языкового обучения в неязыковых вузах, основанные на исследованиях отечественных лингвистов, педагогов, психологов, методистов. Анализируется проблема междисциплинарной интеграции в системе высшего образования РФ и предложенные в современной научной литературе модели интегрированного обучения иностранным языкам в контексте будущей специальности, отражающие основные направления развития современного российского высшего образования. Методология исследования основана на теоретических методах (анализ, сравнение, синтез, обобщение). Основные результаты проведенного исследования заключаются в аргументированных выводах о сходствах, различиях педагогических подходов в реализации интегрированного предметно-языкового обучения в отечественной и зарубежной научных школах.

Ключевые слова: интеграция; профессионально-ориентированное обучение; интегрированное предметно-языковое обучение; междисциплинарное взаимодействие; LSP; ESP; GE.

Received 4 February 2020

USING APPLICATION IN TEACHING TECHNICAL ENGLISH

M.A. Kurbakova, A.A. Kolesnikova

Abstract. Undoubtedly, the use of smartphones and other portable wireless gadgets has changed the classic learning and represents a new revolutionary approach to education. There are many mobile applications for learning foreign languages. The classification of mobile applications can be based on various aspects, levels of language proficiency and foreign language learning goals. Most language learning applications are oriented on lexical material managing. The interactive source “Quizlet” was selected by us from a variety of alternatives for conducting an experiment on the effectiveness of memorizing English-language technical terms. This source has a mobile version for ease of use. “Quizlet” is an educational service for learning new words, which is quite interesting, as students can learn vocabulary while playing. The platform has different modes of learning. From the teacher’s point of view, this application is a well-developed platform for creating lexical training sets. One of the most convenient features of this service when creating a training set is to automatically display possible translations of the word and the corresponding image offered by the service. Charts to help the learner as a companion tool can also be created on this platform. To start using the application, simply follow the link <https://quizlet.com> and immediately begin to learn new words, because the application is free, and you can start learning instantly. The Quizlet mobile version is convenient and smart, but there are some differences between the site and the application, despite the fact that the main idea of the service remains the same. Our experiment included lexical material related to a particular field of technology. Visual, sound and graphic forms of the technical terms were used during the training as obligatory elements. The proposed memorization situations were also of two types: memorization from a sheet of paper, memorization using the application. Based on a comparison of the results obtained, conclusions were drawn about how effective/ inefficient the use of currently popular electronic applications for learning English is. This experiment showed surprisingly good results of memorizing words, regardless of the level of English language knowledge the specialization of the student. Non-technical students took part in the test as well.

Keywords: electronic applications; technical English; personal portable devices; Quizlet service; lexical training sets; application modes; application efficiency.

Introduction

In this article, we set ourselves the task of describing methods of research and determining the level of effectiveness of electronic applications using Quizlet as an auxiliary element in teaching English.

In the era of high technology, it is very important to keep up to the date. This applies to all spheres of life and education, science is no excep-

tion, and this is not just said: in the field of teaching foreign languages, updating methods and approaches to learning, a kind of reboot in HOW to teach, is necessary every 3 years.

Starting from the twenty-first century, the use of computers in teaching and learning of foreign languages is constantly increasing. Pedagogy, introduced with the help of technologies, and their assessment are the main issues of computer language training or CALL, defined as “the search and study of the use of computers in teaching and learning a language” [1. P. 14]. In addition, it has a CALL unit called MALL, which teaches using a mobile language. The main difference between these two concepts is that MALL involves the use of personal portable devices that allow you to access the Internet and study materials wherever you are.

Undoubtedly, the use of smartphones and other portable wireless gadgets has changed the classical teaching and represents a new revolutionary approach to education. There are many mobile applications for learning foreign languages. The classification of mobile applications can be based on various aspects, levels of language proficiency, the goals of learning foreign languages, etc. Ramya Gangayamaran and Madhumati Pasupati in their study “Overview of the use of mobile applications for language learning” classified mobile applications as “applications for elementary, middle and high school students and higher educational institutions” [2. P. 11–15]. Whereas the “Overview of Mobile Language Learning Applications: Trends, Challenges and Opportunities” reveals a classification focused on the language of instruction, supported platforms, payment aspect, user input, language aspect in the form of vocabulary, grammar and pronunciation and user interaction, for example, listen, read and write.

Research methodology

We conducted a study in the framework of a comparatively complex method, consisting in writing a test and testing students’ knowledge, their ability to memorize English words and working RAM in two different proposed situations. For the experiment, technical vocabulary was taken, and these initial data did not change, and the audience studying it was diverse: engineering students, economics students, advertising students (humanities) of different levels of English proficiency. The suggested situations of memorization were also of two types: memorization from a sheet, memorization using an application. Based on a comparison of the results, conclusions were drawn on how effective / ineffective it is to use currently popular electronic applications for learning English.

The methodological basis of this study was research in the field of applied linguistics: teaching English using a computer, Computer-Assisted Language Learning by Oxford University Press (as basic knowledge about

the computerization of the English learning process), and more specialized studies on the possibilities of using mobile applications as a learning tool, for example, Indian researchers – Ramya Gangaamaran, Madhumathi Pasupathi. Review on Use of Mobile Apps for Language Learning in the Journal of Applied Engineering – International Journal of Applied Engineering Research; A detailed study of European linguists (Catherine Regina Heil, Jason S. Wu, Joey J. Lee, Torben Schmidt. A review of mobile language learning applications: trends, challenges and opportunities) in the Eurocall almanac on the diversity and functionality of the entire complex of mobile applications used in training; work by Rezaei A... The Effect of Mobile Applications on English Vocabulary Acquisition, in the journal Jurnal Teknologi (Science & Engineering), on the impact of mobile applications on the more active assimilation of English vocabulary.

We also relied on traditional research in the field of educational psychology about the prevailing and generally existing ways of memorizing words, in particular, on the work of T.I. Pashukova, A.I. Dopira, G.V. Deacons. Workshop on General Psychology: a textbook for students of pedagogical universities.

The authors of the above review in their study concluded that most language learning applications were focused on learning vocabulary. We support this point of view and intend to take one mobile application for conducting an experiment based on teaching English for students of the Moscow Polytechnic University, who are mostly not humanities.

The Quizlet interactive source has been singled out from many alternatives. The main reason for his choice is its use in English classes at the Moscow Polytechnic University.

Quizlet is an interactive service for learning vocabulary from different languages. To start using the application, you just need to follow the link <https://quizlet.com> and immediately start learning new words, in addition to this, the application is free. The Quizlet application has a mobile version for ease of use, but there are some differences between the site and the application, despite the fact that the main idea of the service remains unchanged. From the student's point of view, Quizlet is an educational service for learning new words, which is quite interesting, as students can learn vocabulary during the game. The platform has different training modes.

Quizlet also allows teachers to follow the academic programs of their students, as the rating function is programmed. From the point of view of the teacher, Quizlet is a well-developed platform for creating lexical learning sets. Since our language combination is English and Russian, we use the following format: the word in English + its translation into Russian + the corresponding picture, supplemented by sound, as shown in Fig. 1.



Fig. 1

You can create an English-English version in the format: a word in English + its definition in English + a corresponding picture, supplemented by sound, as shown in Fig. 2. This format has certain disadvantages, which we will describe below.



Fig. 2

One of the most convenient functions of this service when creating a training set is the automatic display of possible translations of the word and the corresponding picture offered by the service. Several translations and at least three images are usually offered automatically. Another effective feature is the ability to import words from Word, Excel, Google Docs, etc.

We also created diagrams on this platform. To do this, it was necessary to upload a picture and indicate the conditions. The diagram shows an example of learning auto parts. If we place the cursor on the blue circles in the picture, students will see words that can be displayed with their translations or definitions. The main disadvantage of this function is that there is a limit of 8 words for each chart, and if we use the free version, but paying for a specific updated version of the teacher allows us to add as many words as we want.

We had the following modes of using the application:

1. The mode “Flashcards” is quite familiar to most of language learners. A card with a new word appears on the screen, you have to click on it to flip it, so there will be the translation or definition of this word as well as the appropriate picture.

2. The mode “Learn” is quite smart, customizable and adaptive mode for learners. It offers different tasks for learning new lexis, using the fundamental if you get better, the questions get harder. You will start completing easier questions and eventually you will be quized with written questions as you gain mastery. The range of tasks consists of the following ones:

- a) You are offered an English word supplemented by a picture as well as four alternates of translation, you have to choose the correct one.

- b) A word in English with the picture is shown, you have to write the translation.

c) There is shown only a word without pictures, you have to type the correct translation in Russian.

The task set is programmed the way that all these varieties of tasks are repeated but you are proposed the Russian words, so your task is to write the correct English translation.

3. The mode “Write” includes only the format of translating words from Russian into English and vice versa. You are offered a word supplemented by the picture to be translated.

4. The mode “Spell” is focused on your comprehension of the English speech, you listen to a word and your object is to write down the translation. In addition there is a pictorial cue below the task.

5. The mode “Match” allow learners to match the words with their translation by dragging corresponding items onto each other to make them disappear. This mode is against the clock, so every time you succeed, you have a new time record. Furthermore having completed the round, there will be a table of the best results of other learners. This mode gets competitive principles.

6. The mode “Test” has the peculiarities of each above mention modes, as it is comprised of written, matching, multiple choice and True / False questions.

7. The mode “Gravity” is created in a quite entertaining way, the words to be translated in the shape of asteroids fall down during the programmed time in accordance with the chosen level.

The main difference between the site version and the mobile application is the lack of the definite modes in the app, as “Spell” and “Gravity”.

To identify the effectiveness of using Quizlet, an experiment was conducted in different groups of students of the Moscow Polytechnic University. It was decided to comply with the following procedure with different levels and specializations. At the beginning of the first lesson, students receive a list of 15 words, consisting of 5 nouns, 5 verbs and 5 adjectives. Here is an approximate example of a list of words:

1. ignition [ɪg'nɪʃ(ə)n] зажигание
2. jump lead ['dʒʌmp 'li:d] провод для прикуривателя
3. compressor [kəm'presə] компрессор
4. calculator ['kalkjʊleɪtə] калькулятор, вычислитель
5. crankshaft ['kræŋk.ʃɑ:ft] коленчатый вал
6. solidify [sə'lɪdɪfaɪ] твердеть
7. reciprocate [rɪ'sɪprəkeɪt] отвечать взаимностью; отплачивать
8. melt [melt] таять
9. transfer [træns'fɜ:(r)] переводить, перемещать
10. reverse [rɪ'vɜ:s] менять, перевернуть, дать обратный ход
11. rotary ['rəʊt(ə)rɪ] вращающий, вращательный
12. conical ['kɒnɪk(ə)l] конусообразный, конический

13. audible [ˈɔːdɪb(ə)l] слышимый, слышный
14. rapid [ˈræpɪd] быстрый
15. linear [ˈlɪniə] линейчатый, линейный

Most of these words refer to a specific technical field. They are taken from the textbook “Technical English. Level 2” by David Bonami. The list of words is written on a piece of paper. Students receive only words with translations into Russian and their transcription. They are given 15 minutes to learn these words. After learning the words, the students do not use these specific words during the lesson, but at the end of the lesson they must complete the exercises in the test proposed by the teacher. This is a regular vocabulary test in which students must translate words from Russian into English and vice versa. They have only 10 minutes to complete this.

At the beginning of the second lesson, students are sent a link https://quizlet.com/_591rxo, which is a link to a set of words created by teachers in the Quizlet application. The set of words contains 15 terms of a specific technical field. These 15 terms are 5 nouns, 5 adjectives and 5 verbs.

Students are given 15 minutes, as well as in the case of learning words from the list. Quizlet allows teachers to add a word with its translation, the corresponding picture and the correct sound of the term. After 15 minutes of training, the teacher offers a different type of work without using these terms during the lesson. At the end of the second lesson, students must pass a test similar to the first, which means that the types of tasks coincide. They have 10 minutes to write down their answers. It is very important not to use these specific words during the lesson, since it is such a condition that recreates the situation when students study words outside the university.

Results

Testing in groups of various levels and specializations in a total of 127 students gave completely unexpected results. The result was predictable when students of level A2-B1 of technical specialties gave a result from 85% to 100% in 89% of the group (while excellent students in the amount of 9 people almost all wrote the text without errors, with the exception of 2 people who showed about 90% assimilation); The result is surprising when much less prepared first-year students who have never completed a textbook of this level of difficulty and sphere have yielded a result close to the same as in advanced groups: about 84% of students in 79% of students in a weak group of learners. It must be emphasized that the phrase “students who have not mastered textbooks in this sphere” means that almost nowhere and never before this experiment were students familiarized with technical terminology in English. Moreover, as we can see from the above list, these words have a high degree of complexity in spelling, lexical and orthoepic aspects. However, despite this, the results of mastering this vocabulary are close in meaning.

This means that mastering even quite complex technical terminology is successful, regardless of the level that the student initially has! This result is truly compelling, since it is possible to master vocabulary at the intermediate and higher levels – “in practice, this task is not as easy as it can be assumed when studying English at previous levels” [3. P. 1]. But mastering it is a very important task, since this knowledge paves the way not only for fluency and understanding of the language being studied, but also for obtaining a prestigious job. A lot of books have been written in which all the effective techniques for memorizing words are presented, including mnemonics; different books present different options for grouping words – in the form of lists, paradigmatic chains, thematic groups of words – a choice that is suitable specifically for each individual student. Groups of words are accompanied by Russian comments in the form of words, expressions, sentences, offering associations for memorization. Finally, one-root words are given with definitions of the parts of speech in order to look into the dictionary each time, i.e. the main material on word formation is given: on the meanings of suffixes and prefixes in the English language, as well as the main ways of word formation of nouns, adjectives and adverbs. There are many manuals on associations – recognized as the best way to memorize words of a foreign language, however, all these methods did not give us the results presented in tests for the study of vocabulary with an electronic application. Since even the weakest students of technical specialties of the A1–A1-level showed up to 50% mastering this complex technical terminology in 20% of cases, and the remaining 80% learned it by 35–40%.

The unexpectedly positive test result from techies gave rise to an even more desperate idea – to conduct an experiment on different ways of memorizing words from non-techies. For this, 2 groups were taken for testing – economists and advertisers – 15 and 21 people respectively. In terms of language skills, economists were on average close to A2, and advertisers were mostly A1. Students passed exactly the same 2 stages of testing: on paper and using the application and showed the following results. Economists demonstrated 68% of the assimilation of technical terms in the whole group of 15 people, and advertisers, humanities, even higher: 74% of the material proposed for memorization [4–7].

Conclusion

Mastering academic disciplines using electronic portable technology for the generation of the 2000s is the natural and most effective process in terms of mastering the material. The overwhelming majority of 18–20 year olds have become familiar with portable equipment in early childhood. This means that the electronicization and modernization of modern authentic techniques, their partial translation “from paper” into a gadget is more than

justified. It should be borne in mind that in the future this process will need to be strengthened – at present, acquaintance with electronic means occurs already in very early childhood, and we can often observe 3-year-old children managing it very quickly.

Studying the technical vocabulary of the English language using the Quizlet application did not cause any significant difficulties for students during testing. Moreover, the experiment showed unexpectedly high results for both groups of students of technical specialties and humanities; both for well-trained students and beginners. The application of the method shows its incompatibility with the phenomena of stagnation in learning, an increase in knowledge occurs in different students with a high degree of assimilation: all the learning goals set by students were completed. A high result was ensured by the fact that the presentation of each individual term was implemented in all possible forms: pronunciation, spelling, graphic image, its translation.

Such a high percentage of mastering the material is probably due to the fact that gadgets are more likely a means of entertainment, for which the vast majority of children have time limits, in this case they work at maximum efficiency, since there are no restrictions and prohibitions – work and do you think it is necessary. This psychological aspect of the issue, however, deserves further or a separate study.

References

1. Chapelle C.A. (2017) *The Oxford Handbook of Applied Linguistics* (2 ed.). Computer-Assisted Language Learning. Edited by Robert B. Kaplan. Oxford University Press.
2. Gangaiamaran R., Pasupathi M. (2017) Review on Use of Mobile Apps for Language Learning. *International Journal of Applied Engineering Research*. Vol. 12 (21). © Research India Publications. <http://www.ripublication.com>
3. Kurbakova M.A. (2017) *Mastering Upper-Intermediate Vocabulary*. M.: Publishing house of Moscow Polytechnic.
4. Heil C.R., Wu J.S., Lee J.J., Schmidt T. (2016) A review of mobile language learning applications: trends, challenges and opportunities. *The EUROCALL Review*, Vol. 24 (2).
5. Rezaei A. (2014) The Effect of Mobile Applications on English Vocabulary Acquisition, *Jurnal Teknologi (Science & Engineering)*.
6. Pashukova T.I., Dopira A.I., Deacons G.V. (1996) *Workshop on General Psychology: a textbook for students of pedagogical universities*. M.: Publishing House Institute of Practical Psychology.
7. Chanier T., Selva T. (1998) *The Use of Visual Representations to Enhance Vocabulary Learning*. Computer Assisted Language Learning. The ALEXIA System.

Kurbakova M.A., Ph.D. (Philology), Associate Professor, Moscow Polytech University (Moscow, Russia). E-mail: mkurbakova@inbox.ru

Kolesnikova A.A., a Teacher, Moscow Polytech University (Moscow, Russia). E-mail: a.a.kolesnikova@mospolytech.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИЛОЖЕНИЙ В ОБУЧЕНИИ ТЕХНИЧЕСКОМУ АНГЛИЙСКОМУ

Курбакова Марина Андреевна – кандидат филол. наук, доцент, Московский политехнический университет (Москва, Россия). E-mail: mkurbakova@inbox.ru

Колесникова Анастасия Александровна – преподаватель, Московский политехнический университет (Москва, Россия). E-mail: a.a.kolesnikova@mospolytech.ru

DOI: 10.17223/19996195/49/9

Аннотация. В последние десятилетия классическое обучение иностранным языкам претерпело революционные изменения благодаря использованию смартфонов и других портативных беспроводных гаджетов. Существует множество мобильных приложений для изучения иностранных языков. Классификация мобильных приложений может основываться на различных аспектах, уровнях владения языком, целях изучения иностранных языков. Большинство приложений для изучения языка ориентированы на изучение лексики. Интерактивный источник «Quizlet» был выделен нами из множества альтернатив для проведения эксперимента на эффективность запоминания англоязычных технических терминов. «Quizlet» – это образовательная услуга для изучения новых слов, которая довольно интересна, так как студенты могут изучать лексику во время игры. Платформа имеет разные режимы обучения. С точки зрения преподавателя, это приложение представляет собой хорошо разработанную платформу для создания лексических учебных сетов. Одной из наиболее удобных функций этого сервиса при создании учебного сета является автоматическое отображение возможных переводов слова и соответствующей картинки, предлагаемой сервисом. Диаграммы в помощь обучающимся как сопутствующее средство также могут быть созданы на этой платформе. Чтобы начать пользоваться приложением, надо просто перейти по ссылке <https://quizlet.com> и можно начать учить новые слова, поскольку приложение бесплатное. Приложение Quizlet имеет мобильную версию для простоты использования, но есть некоторые различия между сайтом и приложением, несмотря на то, что основная идея сервиса остается неизменной. Наш эксперимент включал лексический материал, относящийся к какой-то конкретной области техники. Визуальные, звуковые и графические формы слов использовались во время обучения как обязательные элементы. Предлагаемые ситуации запоминания были также двух типов: запоминание с листа и запоминание с использованием приложения. На основе сравнения полученных результатов были сделаны выводы о том, насколько эффективно / неэффективно использование популярных в настоящее время электронных приложений для изучения английского языка. Данный эксперимент показал удивительно хорошие результаты запоминания слов вне зависимости от уровня знаний английского языка и специализации студента.

Ключевые слова: электронные приложения; технический английский; персональные портативные устройства; сервис «Quizlet»; лексические учебные сеты; режимы приложения; эффективность использования приложения.

Received 4 February 2020

A COMPARATIVE EVALUATION OF IDIOMS IN RUSSIAN-AUTHORED ENGLISH LANGUAGE TEXTBOOKS AND IDIOMS EXTRACTED FROM CURRENT AUTHENTIC SOURCES

A.G. Shilnov, J. Miller, P.J. Mitchell, V.M. Smokotin

Abstract. Many English language teaching (ELT) textbooks contain material that may not reflect native speaker usage. This is particularly true of less frequently used vocabulary such as idioms. The primary objective of this paper is to evaluate the selection of idioms in ELT textbooks published in Russia and used in Russian higher education institutions. Additionally, the paper examines a number of related issues surrounding ELT material development practices and language authenticity as well as idiom definition and usage. Regarding the question of idiom definition, the paper looks at the most commonly used terminology referring to idioms and related items (phrasemes, lexical bundles, etc.). A special focus is placed on such criteria of idiom definition as figurativeness, semantic transparency and opacity, and compositional invariance. Based on these criteria, the paper also explains why some categories of frequently recurrent and/or figurative language chunks remained outside the scope of the study. A major focal point of the study is the category of proverbs and sayings, which in the paper are placed under the umbrella of idioms. Due to their particularly low frequency of occurrence in authentic English language corpora revealed during the course of the study, the paper questions the viability of extensive coverage of proverbs and sayings in ELT materials. Driven mostly by pedagogical considerations, the paper provides a general overview of the idiom component in ELT textbooks. Examples of specific ELT contexts currently faced with the issue of textbook inauthenticity are given. In addition, the paper presents a brief historical account of ELT practices in Russia and links them to the issue of linguistic inauthenticity of some Russian-authored ELT materials. Highlighting the need to address concerns relating to textbook inauthenticity, the paper presents major advantages of relying on authentic sources in selecting idiomatic items to be taught to language learners. Specifically, the findings of the study empirically demonstrate that a bank of idioms compiled based on a random selection of contemporary authentic materials is likely to include more or less commonly used items that are present and explained in popular learner's dictionaries, feature adequate frequency in comprehensive authentic English language corpora and may therefore be safely included in syllabi. In the course of the study, idioms from three Russian-authored ELT textbooks (Corpus 1) were compared to idioms derived from contemporary authentic spoken texts featuring spontaneous, semi-spontaneous and prepared speech by native British and North American speakers (Corpus 2). The frequency of the idioms in the two corpora was then compared to the frequency of the same idioms in the British National Corpus (BNC) and the Corpus of Contemporary American English (COCA). Idioms from Corpus 1 occurred with a considerably lower frequency than those in Corpus 2 in both the BNC and COCA. The results of the study indicate that many idioms in the Russian textbooks do not reflect authentic native speaker

use. Since this problem may be widespread wherever ELT materials are developed without native speaker input, textbook writers and teachers should therefore consider carefully what idioms they include in their material, and, when possible, make greater use of authentic data.

Keywords: idioms; English language teaching (ELT); language corpus; textbook; authentic materials; authenticity.

Introduction

The importance of idiom awareness and competence for language learners in regard to both their receptive and productive skills cannot be overemphasised. Idioms occur in a variety of different situations of authentic language discourse, including formal, informal, oral or written interactions, and almost any exposure to authentic language involves exposure to idioms. The figurativeness of idioms is often utilised to create various stylistic effects that contribute to the diversity of language, such as imagery or humour (e.g., based on word play) [1. P. 372]. In regard to encoding skills, the production of idiomatic language is considered crucial for advanced language learners, and figurative idiom competence is currently gaining significance in contexts where English is used institutionally as a second language ('the Outer Circle' countries, e.g. India, Malaysia [2]) or as a foreign language for international communication ('the Expanding Circle' countries, e.g., Japan, Russia [2; 3. P. 79]. Phraseological competence is a problem, however, even for advanced learners, as studies of learner corpora show [4].

Developing the idiomatic awareness of language learners is often a challenge, exacerbated by the fact that, like other lexical items, idioms can be restricted in their usage to a certain situation, register, type of discourse [5], geographical location, age group [1] or speech community. Mistranslating seemingly identical idiomatic counterparts (known as 'false friends') into or from their own language can also be a trap for learners [6. P. 107]. As a result, it is not uncommon to see learners struggling to recognise idioms in authentic speech, failing to use them properly in their own speech, or avoiding their use altogether. There is therefore a clear need for ELT courses and textbooks to have a specific focus on idioms and to equip learners with a sufficient number of idiomatic expressions for effective communication.

Defining idioms

Innumerable attempts to capture the nature of idioms and other related lexical units have resulted in multiple theories, terms and definitions. Nevertheless, the nature of idioms remains elusive, and the definition of this linguistic phenomenon can differ substantially from scholar to scholar, with the ensuing confusion tending to create hindrances for both researchers and ELT practitioners [7. P. 38]. It is not the purpose of this article to go into exhaus-

tive detail pertaining to idiom definition and classification. However, we shall attempt to cover the fundamental aspects of the issue in the light of idiom pedagogy and instruction.

In the last two decades, corpus-driven trends in linguistics and ELT have affected the way phraseology [1, 6, 8] and formulaic language [9, 10] are viewed by many academics. Many scholars, focusing on the notions of frequency, distribution and word co-occurrence, have adopted specific terminology such as *recurrent word combinations* [11], *clusters* [12], *n-grams* [13], *multiword units* (MWUs) [7. P. 38; 14 P. 549] and *phrasemes* (Dobrovolskij & Piirainen [6], contribution to the corpus-informed study of recurring language was made by Biber, Conrad and Cortes [15], who refer to 2005). In this regard, significant contribution to the corpus-informed study of recurring language was made by Biber, Conrad and Cortes [Ibid.], who refer to one of the most widely used notions in this type of research, lexical bundles (see also [16, 17]), defined as “the most frequently recurring sequences in a register” [15. P. 376].

The terminology mentioned above commonly encompasses both non-figurative (having a literal / non-idiomatic meaning) and figurative (having an idiomatic meaning) items. As in our study the pedagogical component plays a significant part, we focus on those lexical items that present the greatest challenge to language learners in terms of semantics, structure and usage. Therefore, we rely on the term ‘idiom’ as one of the most commonly used terms, both in ELT and linguistics research [7, 18] and in ELT materials [19]. Based on the two key criteria which single idioms out from other units – opacity and invariance – we adopt Liu’s concept of idiom definition for L2 learners [18. P. 15–16]: ‘For L2 learners, idioms are perhaps best defined as multiword expressions that are invariant or variance-restricted in structure and often (not always) non- or semi-literal in meaning. In other words, all idioms are invariant or variance-restricted, but not all of them are non- or semi-literal, for there are quite a few fairly literal idioms that are fixed in form’. However, as will be discussed later in the article, only a limited number of idioms can be considered to possess full compositional invariability (examples from our corpora would include *on the other hand* or *from scratch*), with most idioms being subject to user variance in a specific context (e.g., *a blast from the musical past*).

Though opacity / figurativeness is deemed a primary criterion in idiom definition, it can vary significantly between idioms, and one and the same item may be more transparent to some speakers than to others, based on their knowledge and imagination as well as the context in which it occurs. Figurativeness makes idioms more challenging to learn than collocations, which, together with phrasal verbs, are outside the scope of our study. In this respect, it is worth mentioning that dictionaries (e.g., the *Oxford advanced learner’s dictionary* (henceforth OALD) [19] often include separate sections

for collocations and phrasal verbs. Some publishers also produce separate dictionaries of these language units, which indicates the specificity of these two categories.

We also decided not to include in our analysis those idiomatic and metaphorical phrases whose composition can be varied to such a degree that it does not fit the criterion of invariance. For example, in our analysis of authentic audio and video materials we came across the phrase *shift gears*, which in some dictionaries and studies is explicitly treated as an idiom [20. P. 435]. However, the significant number of variations expressing related meanings (*switch gears, change gears, go into another gear, step up a gear, take something up a gear, etc.*) leads us to believe that *gear* has developed a specific sense of ‘pace, effort or mode of operation’ which can therefore be presented as a separate meaning of the lexeme, as is the case in OALD. Similarly, idiomatic compound nouns (*bottom line, rock bottom, etc.*) presented in OALD as noun entries rather than idioms were not part of our analysis, though in some publications they are included in idiom lists [20. P. 526; 21. P. 435].

Finally, since a significant proportion of the items under investigation is represented by what is commonly referred to as proverbs – “short, generally known sentences of the folk that contain wisdom, truths, morals, and traditional views in a metaphorical, fixed, and memorizable form and that are handed down from generation to generation” [22. P. 597] – and sayings (such as *tastes differ*), we also include them under the broader heading of idioms, taking into account their opaque and relatively invariant nature as well as the fact that in some dictionaries (e.g. OALD) proverbs and sayings are labelled as idioms. In the findings below, these two types are conflated under the heading sayings / proverbs.

The Idiom Component in ELT Textbooks

Corpus research [5, 20] indicates that idioms are not frequently used in everyday speech, and proverbs even less so [23]. However, corpus frequency does not necessarily equate to usefulness, especially in terms of comprehension [5, 24]. In addition, the notion of ‘frequency’ in regard to idioms is a fairly arbitrary one [5]. Relative frequency, though, is important. If an idiom is rarely or never used in authentic native speaker English, then it is unlikely to be useful for language learners.

The concept of authenticity in ELT textbooks relates not just to the words themselves, but, among other things, to the frequency with which certain types of language (especially less commonly used expressions such as idioms and proverbs) appear in native speaker discourse [25]. Hence, as McCarthy and Carter [26. P. 338] warn, “importing real data into the classroom in the belief that authenticity is thereby guaranteed is no simple matter”. Vocabulary taught in a textbook should therefore take account not just

of form and meaning, but also use. Unfortunately, many ELT textbooks produced without native speaker input fail to address the issue of authenticity in any form.

Many ELT textbooks are idiosyncratic in their choice of English vocabulary. A corpus-based study of Swedish ELT school textbooks, for example, found that many words taught in the books were not used in English L1 communication, as demonstrated by a comparison of these Swedish textbooks and the *New General Service List* [27]. In research by Gouverneur [28] which relied on the TeMa (Textbook Material) corpus, three ELT best-sellers (*Cutting Edge*, *Inside Out* and *New Headway*) were strongly criticized for their presentation of collocational patterns of two high frequency verbs. In a study by Alavi & Rajaabpoor [29], idioms selected for materials used in a leading English teaching school in Iran did not reflect the ordinary frequency of these idioms in the BNC, Brown corpus or MICASE. There are, however, relatively few studies on the representation of idioms in ELT textbooks. It is therefore profitable to study materials produced in countries with large populations and in which teaching throughout the country often relies on the use of the same textbook. One such country is Russia.

Back in Soviet times (between the late 1940s and the late 1980s), learners and teachers alike were kept largely isolated from contemporary authentic English content by the Iron Curtain, with curricula dictated by the Ministry of Education [30. P. 317]. Textbook content was predominantly based on ideologically acceptable works by British writers such as Charles Dickens, and many idioms were derived directly from literary texts and therefore did not necessarily have a high frequency of usage in contemporary authentic speech. The impact of Soviet textbook creation methods and ELT practices in general can still be perceived today, as new and only slightly altered editions of textbooks originally published decades ago (e.g., *Practical English Course* by Arakin et al. [31–35] first published in 1972) continue to be used, and even relatively recently created materials often reveal traces of the Soviet patterns (e.g., a textbook by Merkulova, Filimonova, Kostygina, Ivanova and Papanova [36] is close to the textbook by Arakin et al. in terms of thematic content and activities).

Though corpus-based idiom research is a relatively recent area of study which started to emerge in the 1990s [37], it is now increasingly applied to textbook evaluation [29], with language corpora actively utilised to create a wide range of ELT materials [38. P. 82–83] and to inform ELT practices and research in general [39. P. 120]. Therefore, the research question addressed in this study can be considered timely and relevant: do the idioms and sayings taught in Russian ELT textbooks reflect the use of contemporary native speakers of English?

Although we focus here on Russia, the findings may indicate a problem common in ELT textbooks for other language groups, since there is al-

ready evidence [27, 29] that this problem exists elsewhere. The study is therefore important in terms of alerting textbook writers and teachers to the importance of using authentic, contemporary English for their students.

Method

In order to compare textbook content and authentic content, we created two corpora of idioms. Corpus 1 consists of 213 idioms (including proverbs and sayings) extracted from the following Russian-authored textbooks:

1. *Practical English Course (Years 1–5)* [31–35].
2. *A Course in English for Language Majors* [40].
3. *English for University Students. Reading, Writing and Conversation* [35].

These textbooks were designed for Russian university students and are among the most popular of the Russian-authored textbooks currently used in many ELT university courses, mostly in the course titled *Oral and written English practice*.

In Corpus 1, we only included those idioms that were presented in practice exercises and thus were singled out by the textbook creators as relevant for learners. In Merkulova's textbook, some items are presented as idioms but do not fit our definition and are not listed as idioms in OALD (e.g., *a stumbling block* is presented as a compound noun in OALD), and they were therefore not included in the corpus. The total number of idioms found in the textbooks was 213.

In order to provide a current authentic spoken corpus relevant to the needs of university age English language learners, we compiled Corpus 2 from idioms that we extracted from a range of freely available authentic sources of spoken British and North American English (BrE and NAmE) that students are likely to listen to. According to usage labels adopted in OALD, BrE refers to usage in the UK, whereas NAmE denotes usage in the US and Canada (e.g., *two / ten a penny (BrE)(NAmE a dime a dozen)*), unless a particular country or part of the UK is specified by other labels [41]. Primary criteria for the selection of authentic sources were as follows:

1. **Types of sources.** We relied on radio and television programmes (chiefly those available as podcasts) by popular British and American broadcasters: the BBC (British Broadcasting Corporation), NPR (National Public Radio) and CNN (Cable News Network). The second source was represented by YouTube videos by popular channels (with at least 10,000 subscribers) having no less than 10,000 views. Details are given in Appendix 1.

2. **Language content.** Idioms were extracted only from the speech of native English speakers from the British Isles and North America, as far as could be identified from the speaker's accent in a given audio or video. Materials were mostly represented by natural spontaneous or semi-spontaneous speech (interviews, panel discussions, conversations between presenters and

on-the-spot reporters) covering a variety of topics, from health and well-being to politics and economics, and to a lesser degree prepared speech, with the prevalence of semi-formal or informal register.

3. **Time of production.** For our analysis, we selected materials produced between January 2016 and August 2018.

The total duration of native English speech in the materials under investigation was approximately 21 hours. We stopped recording authentic materials when we had reached the target number of 213 discrete idioms (i.e. the same number of idioms as in the textbooks). The frequency of the idioms in our two corpora was compared to the frequency of the same idioms in the British National Corpus (BNC) and the Corpus of Contemporary American English (COCA). The BNC is described as “a 100-million-word collection of samples of a written and spoken language of British English from the later part of the 20th century”, consisting of ‘the bigger written part (90%, e.g. newspapers, academic books, letters, essays, etc.) and the smaller spoken part (remaining 10%, e.g. informal conversations, radio shows, etc.)’ [42]. COCA is referred to as “the only large and balanced corpus of American English” which is “equally divided among spoken, fiction, popular magazines, newspapers, and academic texts” [43]. On 1 November 2018 it contained more than 560,000,000 words. COCA is widely used in research into different language chunks such as, for example, situation-bound utterances [44] as well as in informing EFL material creation practices [45].

The measurement was performed with relation to both spoken and written subcorpora of the BNC and COCA, enabled by the Sketch Engine corpus manager [42] and BYU corpora access [43]. Idioms from Corpora 1 and 2 were compared and contrasted based on their corpus frequency. While running idioms through the BNC and COCA, we relied on general search guidelines and endeavoured to make our results as accurate and comprehensive as possible. We considered the fact that in authentic speech the composition of an idiom can vary in terms of word forms, punctuation and syntax, and that idioms are particularly challenging to deal with in corpus research due to the sometimes variable nature of their canonical forms [46. P. 13]. Following a related corpus-based idiom study by Simpson and Mendis [20], we sought to capture not only an idiom’s canonical form presented in dictionaries but also possible variations resulting from insertion (*a blast from the musical past*), truncation (*end of story* → *end of*), substitution of components by synonymous or related items including regional variations (*shut the door on something* → *slam the door on something*, *sweep something under the carpet* (British English) → *sweep something under the rug* (American English)) or syntactical variations (*to reinvent the wheel* → *the reinvention of the wheel*). Unlike Simpson and Mendis, however, who recorded what they call “performance [i.e. accidental] variations” – substitutions or rearrangements of idiom components resulting in semantic changes, e.g. *a thorn*

in your side → *side in your thorns* [20. P. 436], we only dealt with naturally occurring variants related to the meaning of the original idiom.

We should also mention that for some of the analysed items it was not feasible to arrive at the exact number of times they occur as actual idioms, since those items could be used both figuratively and literally, e.g., *under somebody's nose*. At this point, neither Sketch Engine nor BYU Corpora tools can enable the researcher to filter results based on literal or figurative usage. Therefore, for those items we used a sampling technique by setting a cut-off point of the first 20 tokens, among which we counted the proportion of idioms and then extrapolated the total estimated frequency based on that proportion.

Findings

Overall, we analysed the corpus occurrence frequency of the 213 idioms derived from the Russian-authored textbooks and the 213 idioms extracted from radio podcasts and YouTube videos featuring authentic English speech produced between September 2016 and August 2018. Nine idioms appeared in both corpora, so the total number of idioms in the study was 417. As of 1 November 2018, the BNC corpus included 96,134,547 words of written and spoken English. For the COCA corpus, the figure was approximately 560,000,000. The statistical analysis was carried out with the help of SPSS software.

In Tables 1 and 2 and Figures 1 to 4 we present the frequency of all our 417 idioms in the BNC and COCA corpora showing mean, minimum and maximum values as well as the number of times the total sum of all idioms combined appears in each of the corpora.

Table 1

**Frequency statistics of idioms extracted from Russian ELT textbooks
(Corpus 1, 213 idioms)**

	BNC Frequency	COCA Frequency
Mean frequency value	30.26	151.31
Minimum frequency value	0	0
Maximum frequency value	448	2,827
Sum total of recurrence	6,445	32,230

Table 2

Frequency statistics of idioms extracted from authentic sources (Corpus 2, 213 idioms)

	BNC Frequency
Mean frequency value	148.42
Minimum frequency value	0
Maximum frequency value	5,311
Sum total of recurrence	31,613

As can be seen, the cumulative occurrence of the textbook extracted idioms in either of the corpora is much lower than that of the authentic

sources idioms (6,445 vs. 31,613 for the BNC frequency and 32,230 vs. 181,305 for the COCA frequency). The same applies to the mean values (30 vs. 148 and 151 vs. 851) and the maximum values (448 vs. 5,311 and 2,827 vs. 23,007).

As far as the minimum values are concerned, the textbook idiom corpus, Corpus 1, includes a significant number of items with zero frequency in both of the corpora (the vast majority of those items belong to the subcategory of sayings / proverbs). For instance, 42 of the textbook idioms do not appear in the BNC at all, while 41 items are not found in COCA, as shown in Figures 1 and 2.

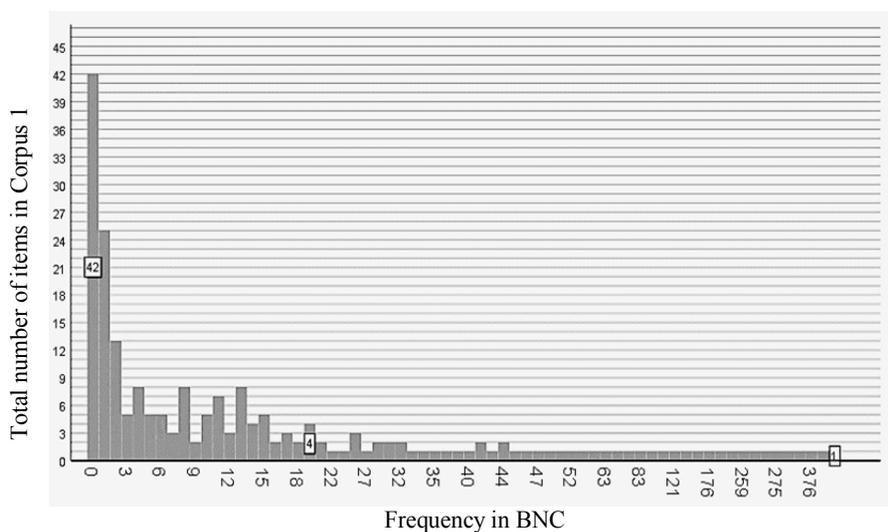


Fig. 1. Frequency values in the BNC of idioms extracted from Russian ELT textbooks (Corpus 1)

By contrast, only six of the idioms from authentic sources fail to appear in the BNC, while the COCA corpus search results reveal that the most infrequently used items derived from the authentic sources (*You're telling me!* and *a shot across / over the bows*) recur at least three times in this corpus, as illustrated in Figures 3 and 4.

Generally, as illustrated by Figures 1 and 2, the vast majority of the textbook extracted items feature a rather low frequency of occurrence in both corpora (below 22, i.e. less than 0.22 per million words in the BNC and less than 0,041 per million words in COCA). It should also be noted that only nine of the items from both corpora overlap, viz.: *from scratch*, *face to face*, *out of hand*, *the other way around / round*, *go hand in hand*, *get / come to grips with somebody / something*, *out of sight out of mind*, *can't make head or / nor tail of something*, *a castle in the air*. In the textbook corpus, most of

the overlapping idioms were derived from the more recent textbook by Y.B. Yastrebova et al. [40], in which they are grouped thematically ('head' idioms, 'face' idioms, etc.).

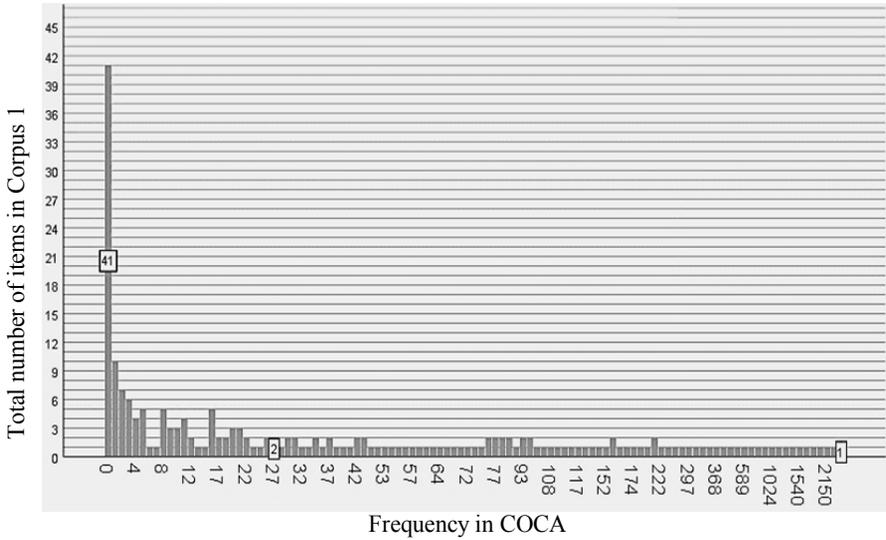


Fig. 2. Frequency values in COCA of idioms extracted from Russian ELT textbooks (Corpus 1)

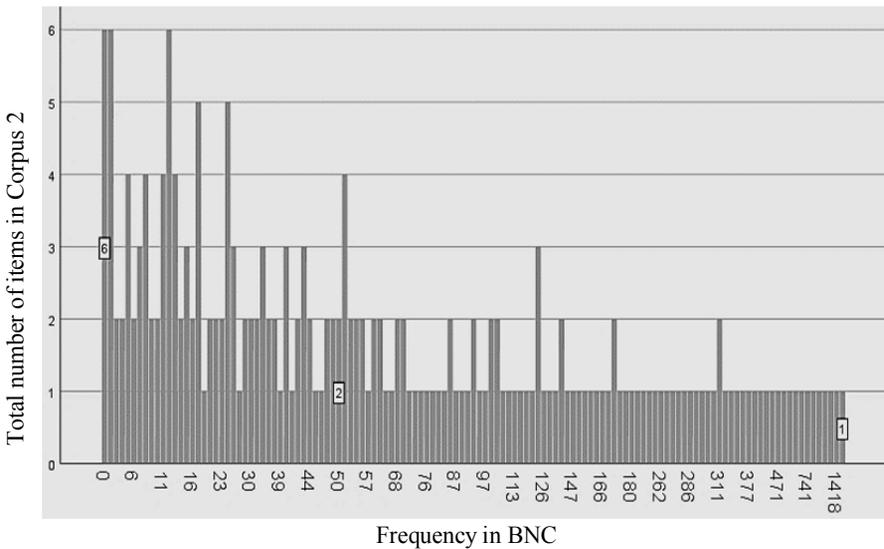


Fig. 3. Frequency values in the BNC of idioms extracted from authentic sources (Corpus 2)

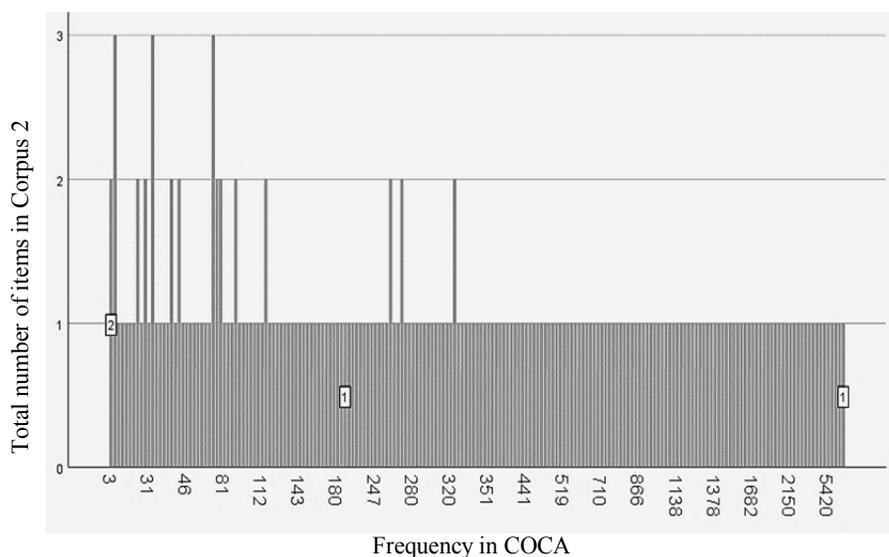


Fig. 4. Frequency values in COCA of idioms extracted from authentic sources (Corpus 2)

As mentioned earlier, we paid particular attention to sayings / proverbs, assuming that this type of expression can differ substantially in terms of its corpus occurrence, which can have important implications for language learners. Figure 5 demonstrate the proportion of sayings / proverbs and other types of idioms (labelled 'other idioms') in the two corpora.

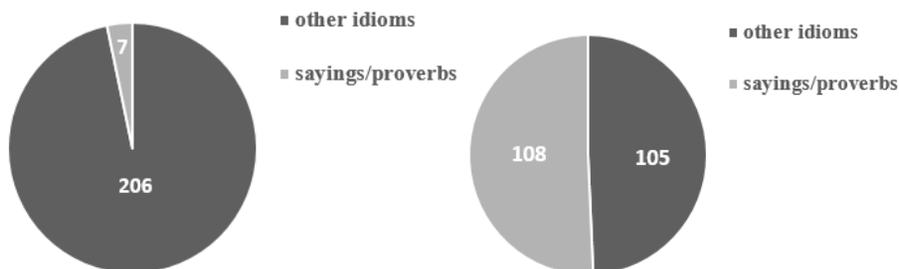


Fig. 5. Proportion of items extracted from textbooks (left) and from authentic sources (right)

As can be seen, out of the 213 idioms from current authentic English videos and audios, only seven were classified as sayings / proverbs. The analysed textbooks, on the other hand, contain a much greater number of sayings / proverbs, which in fact even outnumber other types of idioms included in the textbooks (108 vs. 105 respectively). Table 3 compares the occurrence of sayings / proverbs with that of other idioms in the two corpora. As can be seen, regardless of the corpus, sayings/proverbs feature substantially lower mean frequency values than other idioms. Additionally, despite outnumber-

ing other types of idioms in the textbook corpus, sayings / proverbs still have significantly smaller sum frequency values (488 vs. 5 958 in the BNC and 1 686 vs. 30 544 in COCA).

Table 3

Frequency statistics of sayings / proverbs versus other idioms in the BNC and COCA

Idioms Extracted from Russian ELT Textbooks			
BNC Frequency of Authentic Sources Idioms			COCA Frequency of Authentic Sources Idioms
Other idioms	Mean	56.73	290.90
	N	105	105
	Sum	5,957	30,544
	Minimum	0	0
	Maximum	448	2,827
Sayings / proverbs	Mean	4.52	15.61
	N	108	108
	Sum	488	1686
	Minimum	0	0
	Maximum	53	113
Total	Mean	30.26	151.31
	N	213	213
	Sum	6445	32,230
	Minimum	0	0
	Maximum	448	2,827

Idioms Extracted from Authentic Sources			
BNC Frequency of Authentic Sources Idioms			COCA Frequency of Authentic Sources Idioms
Other idioms	Mean	152.19	867.13
	N	206	206
	Sum	31,351	178,628
	Minimum	0	3
	Maximum	5311	23,007
Sayings / proverbs	Mean	37.43	382.43
	N	7	7
	Sum	262	2,677
	Minimum	0	4
	Maximum	164	1,442
Total	Mean	148.42	851.20
	N	213	213
	Sum	31,613	181,305
	Minimum	0	3
	Maximum	5,311	23,007

Overall, the findings of this study indicate that all but nine of the 213 idioms in the Russian textbook corpus appear much less frequently in the corpus of authentic sources. Moreover, the high frequency of say-

ings/proverbs in the Russian textbook corpus is disproportionate to the number of sayings/proverbs used in current-day authentic discourse.

Discussion and Recommendations

The findings have led us to consider ELT practices in general and material creation in particular. First of all, based on a frequency comparison, it could be argued that the selection of idioms in the Russian-authored textbooks under investigation can be called into question. The analysis of idioms from these textbooks has revealed that a considerable number of them have very low corpus frequencies regardless of corpus creation time and English language variety. This is in line with previous studies on English idioms in a variety of corpora [5, 20]. The concern, however, is not that idioms are used with relatively lower frequency than some other vocabulary items, but that most of the idioms in the Russian textbook corpus are used even less frequently than those in the corpus of authentic materials. This means that students are being taught idioms that will not help them comprehend current materials or communicate effectively with their English-speaking peers.

Secondly, sayings / proverbs as a specific type of idiom tend to have a low frequency of occurrence in contemporary authentic English discourse as compared to other idiomatic items [23. P. 325]. Therefore, careful consideration should be exercised when deciding on the proportion of proverbs and sayings to be included in ELT materials. From the viewpoint of frequency in everyday language, the number of sayings / proverbs contained in the Russian-authored textbooks under investigation is disproportionately high. This may reflect Hinkel's [47] comment on students' general fondness for learning such colorful expressions, but it could also be detrimental to communication with native speakers, since proverbs seem to be used less frequently by English L1 speakers than by Russian L1 speakers. For example, in the Russian Web Corpus of 147,930,261 words [42], the frequency of the saying *О вкусах не спорят* is 53 (0.28 per million), whereas its English counterpart *Tastes differ*, found in our textbook corpus, occurs only 3 times in the BNC (0.03 per million) and 8 times in COCA (0.01 per million). Research also indicates that university-aged native speakers of English use far fewer idioms and proverbs than older speakers [48].

Finally, the study's findings contribute to the broader debate concerning approaches towards ELT materials, specifically the potential dichotomy between textbooks and authentic materials [25]. The idioms in the Russian textbooks in this study are indeed far from reflecting the English that learners would find useful in communicating with native English speakers. Authenticity needs to apply not just to the existence of an expression in English, but to its use in different situations. Therefore, it is recommended that ELT materials creators carefully consider the sources that they draw upon while

selecting vocabulary content for textbook activities. Teachers also need to consider the needs of their students and involve them more in the search for useful materials. Creating a corpus of authentic texts such as the one in this study, for example, is an activity that university students could be encouraged to undertake as part of their English language studies. This would enable them to examine the language of specific groups so that they can build their own bank of useful expressions. If lexical inauthenticity of materials is a major concern for ELT in Russia, this may well reflect the situation in many other countries. New materials creation practices worldwide could bring ELT closer to contemporary authentic English.

Conclusion

The results of the research indicate that the Russian-authored textbooks under investigation include low-frequency idioms, frequently represented by sayings and proverbs, many of which are not to be found in modern English corpora. Conversely, the extraction and analysis of the same number of idioms from modern authentic discourse reveal their high rate of recurrence in both British and American corpora that include multiple varieties of texts. Therefore, the study confirms the findings of similar studies for other countries [28, 29], further reinforcing the notion that textbook content can be subject to lexical inauthenticity in terms of vocabulary selection generally and idiom selection in particular – an issue that is highly relevant in modern ELT practices. Further studies on the teaching of English idioms in other countries would confirm if this is a worldwide problem. In the meantime, however, the current growth of balanced million-word corpora and the proliferation and accessibility of authentic language content online constitute precious resources that language teaching practitioners and textbook writers should not ignore.

References

1. Miller J. (2013) Phraseology across continents. In J. Szerszunowicz (Ed.), *Research on phraseology across continents* (Vol. 2) (pp. 370–386). Bialystok, Poland: University of Bialystok Publishing House.
2. Kachru B.B. (1992) Teaching world Englishes. In B. B. Kachru (Ed.), *The other tongue: English across cultures* (2nd ed., pp. 355–365). Urbana, IL: University of Illinois Press.
3. Tran H.Q. (2017) Figurative idiomatic competence: An analysis of EFL learners in Vietnam. In K. Kimura & J. Middlecamp (Eds.), *Asian-focused ELT research and practice: Voices from the Far Edge* (pp. 66–86). Phnom Penh, Cambodia: IDP Education (Cambodia) Ltd.
4. Meunier F., Gouverneur C. (2007) The treatment of phraseology in ELT textbooks. Paper presented at the *Corpora in the foreign language classroom: Selected papers from the Sixth International Conference on Teaching and Language Corpora (TaLC 6)*. University of Granada, Spain.

5. Liu D. (2003) The most frequently used spoken American English idioms: A corpus analysis and its implications. *TESOL Quarterly*, 37(4), 671–700.
6. Dobrovolskij D., Piirainen E. (2005) *Figurative language: Cross-cultural and cross-linguistic perspectives*. Oxford, England: Elsevier.
7. Grant L., Bauer L. (2004) Criteria for re-defining idioms: Are we barking up the wrong tree? *Applied Linguistics*, 25, 38–61. <https://dx.doi.org/10.1093/applin/25.1.38>
8. Granger S., Meunier F. (2008) Phraseology in language learning and teaching: Where to from here? In S. Granger & F. Meunier (Eds.), *Phraseology in foreign language learning and teaching* (pp. 247–252). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
9. Wray A. (1999) Formulaic language in learners and native speakers. *Language Teaching*, 32(4), pp. 213–231.
10. Demetriou T. (2016) *Predicting IELTS ratings using vocabulary measures* (Doctoral dissertation, University of the West of England, Bristol, UK). Retrieved from <http://eprints.uwe.ac.uk/28665>
11. Altenberg B. (1998) On the phraseology of spoken English: The evidence of recurrent word-combinations. In A. P. Cowie (Ed.), *Phraseology: theory, analysis and applications* (pp. 101–122). Oxford: Oxford University Press.
12. Hyland K. (2008) Academic clusters: Text patterning in published and postgraduate writing. *International Journal of Applied Linguistics*, 18(1). pp. 41–62.
13. Stubbs M. (2007) An example of frequent English phraseology: Distribution, structures and functions. In R. Facchinetti (Ed.), *Corpus linguistics 25 years on* (pp. 89–105). Amsterdam, Netherlands: Radopi.
14. Siyanova-Chanturia A. Martinez R. (2014) The idiom principle revisited. *Applied Linguistics*, 36(5), pp. 549–569. <https://dx.doi.org/10.1093/applin/amt054>
15. Biber D., Conrad S., Cortes V. (2004) If you look at...: Lexical bundles in university teaching and textbooks. *Applied linguistics*, 25(3). pp. 371–405.
16. Liu D. (2012) The most frequently-used multi-word constructions in academic written English: A multi-corpus study. *English for Specific Purposes*, 31(1). pp. 25–35.
17. Chen Y.H., Baker P. (2010) Lexical bundles in L1 and L2 academic writing. *Language Learning & Technology*, 14(2). pp. 30–49.
18. Liu D. (2008) *Idioms: Description, comprehension, acquisition, and pedagogy*. New York, NY: Routledge.
19. Oxford University Press. (2019a) *Oxford advanced learner's dictionary*. Retrieved from <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/>
20. Simpson R., Mendis D. (2003) A corpus-based study of idioms in academic speech. *TESOL Quarterly*, 37(3), pp. 419–441.
21. Nunberg G., Sag I. A., Wasow T. (1994) Idioms. *Language*, 70(3), pp. 491–538.
22. Mieder W. (1996) Proverbs. In J. Harold (Ed.), *American folklore: An encyclopedia*, (pp. 597–601), New York, NY: Garland Publishing.
23. Arnaud P., Moon R.E. (1993) Frequency and use of English and French proverbs. *Familiar phrases: Tropes, stereotyped expressions, and clichés*, pp. 323–341. Paris, France: Kimé.
24. Martinez R. (2013) A framework for the inclusion of multi-word expressions in ELT. *ELT Journal*, 67(2), pp. 184–198. <https://dx.doi.org/10.1093/elt/ccs100>
25. Gilmore A. (2007) Authentic materials and authenticity in foreign language learning. *Language Teaching*, 40, pp. 97–118.
26. McCarthy M., Carter R. (2001) Size isn't everything: Spoken English, corpus, and the classroom. *TESOL Quarterly*, 35(2), pp. 337–340. <https://dx.doi.org/10.2307/3587654>
27. Norberg C., Nordlund M. (2018) A Corpus-based study of lexis in L2 English textbooks. *Journal of language teaching and research*, 9(3), pp. 463–473. doi: <http://dx.doi.org/10.17507/jltr.0903.03>

28. Gouverneur C. (2008) The phraseological patterns of high-frequency verbs in advanced English for general purposes: A corpus-driven approach to EFL textbook analysis. In S. Granger & F. Meunier (Eds.), *Phraseology in foreign language learning and teaching* (pp. 223–243). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company
29. Alavi S., Rajabpoor A. (2015) Analyzing idioms and their frequency in three advanced ILI textbooks: A corpus-based study. *English Language Teaching*, 8(1), pp. 170–179.
30. Ivanova V., Tivyayeva I. (2015) Teaching foreign languages in Soviet and present-day Russia: A comparison of two systems. *Zbornik Instituta za pedagogoska istrazivanja*, 47(2), pp. 305–324. <https://dx.doi.org/10.2298/ZIP115023051>
31. Arakin V.D., Antrushina G.B., Kirillova E.P., Levina E.L., Petrushin S.I., Samokhina T.S. (2003) *Prakticheskij kurs anglijskogo jazyka. 5 kurs. 4-e izdaniye* [Practical English course. Year 5. 4th ed.]. M., Russia: Vlados.
32. Arakin V.D., Novikova I.A., Afanasyeva O.V., Bronnikova S.N., Davidenko T.G., Saakyan, A.S. ... Shabadash G.A. (2006) *Prakticheskij kurs anglijskogo jazyka. 3 kurs. 4-e izdaniye* [Practical English course. Year 3. 4th ed.]. M., Russia: Vlados.
33. Arakin V.D., Novikova I.A., Aksenova-Pashkovskaya G.V., Bronnikova S.N., Guryeva Y.F., Dianova E.M. ... Petrushin S.I. (2007) *Prakticheskij kurs anglijskogo jazyka. 4 kurs. 5-e izdaniye* [Practical English course. Year 4. 5th ed.]. M., Russia: Vlados.
34. Arakin, V.D., Selyanina, L.I., Gintovt, K. P., Sokolova, M. A., Shabadash, G.A., Krylova, N.I. ... Denisova, V.S. (2012). *Prakticheskij kurs anglijskogo jazyka. 1 kurs. 6-e izdaniye*. [Practical English course. Year 1. 6th ed.]. Moscow, Russia: Vlados.
35. Arakin V.D., Selyanina L.I., Kutsenko A.V., Lyubimova L.G., Mikheyeva I.V., Popova L.G. ... Denisova V.S. (2008) *Prakticheskij kurs anglijskogo jazyka. 2 kurs. 7-e izdaniye* [Practical English course. Year 2. 7th ed.]. M., Russia: Vlados.
36. Merkulova Y.M., Filimonova O.E., Kostygina S.I., Ivanova Y.A. Papanova L.V. (2002) *Anglijskij jazyk dlya studentov universitetov. Chteniye, ustnaya i pismennaya praktika* [English for university students. Reading, writing and conversation]. SPb., Russia: Soyuz.
37. Moon R.E. (1998) *Fixed expressions and idioms in English: A corpus-based approach*. Oxford, England: Clarendon Press.
38. McEnery A.M., Hardie A. (2012) *Corpus linguistics: Methods, theory and practice*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
39. Mitchell L.A., Gural' S.K. (2015) *Ispol'zovaniye internet-resursov v obuchenii inozachnoy grammatike* [The use of Internet resources in teaching foreign grammar] // *Jazyk i kul'tura – Language and Culture*. 2 (30), pp. 117–122.
40. Yastrebova Y.B., Vladykina Y.G., Ermakova M.V. (2014) *Kurs anglijskogo jazyka dlya studentov jazykovykh vuzov. Coursebook for upper-intermediate students. [A course in English for language majors. Coursebook for upper-intermediate students]*. M., Russia: MGIMO University.
41. Oxford University Press. (2019b) *Oxford learner's dictionaries. Guide to symbols and labels*. Retrieved from <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/about/english/labels>
42. Lexical Computing CZ (2018) *Sketch Engine. British National Corpus (BNC)*. Retrieved from <https://www.sketchengine.eu/>
43. BYU Corpora (2018) *The Corpus of Contemporary American English (COCA)*. Retrieved from <https://corpus.byu.edu/coca/>
44. Mitchell L.A., Mitchell P.J., Vozdvizhenskiy V.V. (2015) The role of actual situational contexts in the interpretation of situation-bound utterances. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 200, pp. 313–317.
45. Huo Y.J. (2014) Computer aided design of Chinese college English teaching materials based on COCA corpus. In *Applied Mechanics and Materials* (Vol. 590, pp. 916–919). Trans Tech Publications Ltd.
46. Vrbinc A., Vrbinc M. (2016) Canonical forms of idioms in online dictionaries. *GEMA Online Journal of Language Studies*, 16(2), pp. 1–15. <https://dx.doi.org/10.17576/gema-2016-1602-01>

47. Hinkel E. (2017) Teaching idiomatic expressions and phrases: Insights and techniques. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 5(3), pp. 45–59.
48. Miller J. (2012) Dictionaries without borders: Expanding the limits of the academy. *Journal of Learning Design*, [S.l.], 5(1). pp. 43–51.

Information about authors:

Shilnov A.G., M.Ed., Senior Lecturer, National Research Tomsk State University (Tomsk, Russia). E-mail: shilnoff_andrey@mail.ru

Miller J., Ph.D., Senior Lecturer, School of Education, University of Adelaide (Adelaide, Australia). E-mail: julia.miller@adelaide.edu.au

Mitchell P.J., P.Sc. (Edukation), Head of Department of Translation and Language Communication, National Research Tomsk State University (Tomsk, Russia); Senior Research Fellow, Ural Federal University (Ekaterinburg, Russia). E-mail: peter_mitchell@mail.ru

Smokotin V.M., D.Sc. (Philosophy), Associate Professor, National Research Tomsk State University (Tomsk, Russia). E-mail: vladimirsmokotin@yandex.ru

Appendix 1

Data sources for the corpus of authentic spoken texts

The idioms contained in Corpus 2 were extracted from the following sources:

1. Randomly selected podcasts from the following series produced by BBC World Service between September 2016 and August 2018: *Global News*, *Newshour Extra*, *The Bid Idea*, *The Documentary*, *Outlook* and *The Real Story*.

2. Randomly selected podcasts from the following series produced by the USA's *National Public Radio* (NPR) in March-August 2018: *Fresh Air*, *Morning Edition* and *All Things Considered*

3. Randomly selected *CNN 10* news shows produced by CNN in May – June 2018.

4. Randomly selected videos produced by the following YouTube channels between November 2016 and August 2018: *FORMULA 1* (2,472,993 subscribers on 1 July 2019), *The White House* (1,172,254 subscribers on 1 July 2019), *Channel 4 News* (743,367 subscribers on 1 July 2019) and *The New York Times Conferences* (17,304 subscribers on 1 July 2019).

Language produced by non-native speakers of English (identified from the accent and the content of a given clip) was not included in the analysis, since the study focusses on the occurrence of idioms solely in native speaker discourse.

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ИДИОМ, ПРЕДСТАВЛЕННЫХ В РОССИЙСКИХ УЧЕБНИКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА, И ИДИОМ, ПРЕДСТАВЛЕННЫХ В СОВРЕМЕННЫХ АУТЕНТИЧНЫХ ИСТОЧНИКАХ

Шильнов Андрей Геннадьевич – магистр педагогики, ст. преподаватель, Национальный исследовательский Томский государственный университет (Томск, Россия). E-mail: shilnoff_andrey@mail.ru

Миллер Джулия – доктор философии, старший преподаватель, Школа педагогики, Университет Аделаиды (Аделаида, Австралия). E-mail: julia.miller@adelaide.edu.au

Митчелл Пётр Джонович – доктор педагогики, заведующий кафедрой перевода и языковых коммуникаций, Национальный исследовательский Томский государственный университет (Томск, Россия); старший научный сотрудник, Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б.Н. Ельцина (Екатеринбург, Россия). E-mail: peter_mitchell@mail.ru

Смокотин Владимир Михайлович – доцент, доктор философских наук, профессор, Национальный исследовательский Томский государственный университет (Томск, Россия). E-mail: vladimirsmokotin@yandex.ru

DOI: 10.17223/19996195/49/10

Аннотация. Во многих учебниках английского языка содержится материал, не отражающий в полной мере употребление языка его носителями. В частности, это касается употребления низкочастотной лексики, которая включает в себя идиомы. Основная цель данной статьи – провести анализ идиом в учебниках английского языка, опубликованных в России и используемых в российских вузах. Авторы проводят обзор наиболее употребительных терминов в данной сфере (фраземы, лексические связки и т.д.). Особое внимание уделяется таким критериями в определении термина «идиома», как образность, семантическая прозрачность / непрозрачность и структурная инвариантность. Исходя из данных критериев, авторы аргументируют свое решение оставить определенные категории часто воспроизводимых и / или образных языковых отрезков за рамками исследования. Важное место в работе занимает категория пословиц и поговорок, которые рассматриваются как частный случай идиом в английском языке. Ввиду особо низкой встречаемости пословиц и поговорок в корпусах аутентичного английского языка, выявленной в ходе исследования, авторы ставят под сомнение целесообразность отведения данным единицам значительной роли в учебниках английского языка. В статье представлен обзор фразеологических компонентов учебных пособий и рассмотрены конкретные примеры проявления языковой неаутентичности учебников. Заявлены преимущества использования корпусов аутентичного английского языка с целью подбора идиом, которые могут использоваться в языковом обучении. В частности, результаты исследования эмпирически демонстрируют, что список идиом, составленный на основе произвольно выбранных современных аутентичных материалов, с большой долей вероятности будет состоять из часто употребляемых идиом, объяснения которых можно найти в англоязычных учебных словарях. Такие идиомы имеют высокую частотность употребления согласно данным поиска в корпусах и, следовательно, могут быть с уверенностью включены в учебный план курса. В ходе данного исследования было проведено сравнение идиом из трех отечественных учебников (корпус 1) с идиомами, выявленными в аутентичных видео- и аудиоматериалах, содержащих спонтанную, полуспонтанную и подготовленную речь носителей британского и американского вариантов английского языка (корпус 2). Авторами была проанализирована частотность данных идиом в Британском национальном корпусе (British National Corpus) и корпусе современного американского английского (Corpus of Contemporary American English). В ходе анализа выявлено, что представленные в учебниках идиомы имеют гораздо более низкую частотность в обоих корпусах. Результаты исследования показывают, что представленные в учебниках идиомы не отражают реальное употребление английского языка его носителями. Следовательно, как разработчикам методических материалов, так и преподавателям необходимо уделить должное внимание вопросу подбора идиом и, по возможности, активно использовать аутентичные источники.

Ключевые слова: идиомы; преподавание английского языка; языковой корпус; учебное пособие; аутентичные материалы; аутентичность.

Received 4 February 2020

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ С АКЦЕНТОМ

Н.В. Барышников

Аннотация. Изложены некоторые результаты переосмысления проблем межкультурной коммуникации профессионального уровня по итогам участия автора во II Всемирном конгрессе по межкультурной коммуникации «ВОСТОК–ЗАПАД: ПЕРЕСЕЧЕНИЯ КУЛЬТУР». Введено и аргументировано понятие «профессиональная межкультурная коммуникация с акцентом», служащее для обозначения межкультурного диалога профессионально подготовленных представителей различных языков и культур, для ученика межкультурного диалога язык является родным, а для другого – иностранным, освоенным им на профессиональном уровне в образовательном заведении лингвистического профиля. Акцент интерпретируется как произносительные изъяны партнера по межкультурной коммуникации – носителя языка, на котором осуществляется межкультурный диалог, его индивидуальные культурно и личностно обусловленные особенности речеповедения, отличающиеся от речеповеденческих стратегий носителя языка. Выявлены различия в восприятии акцента партнерами по межкультурной коммуникации носителем и носителем языка общения. Участник межкультурного диалога, овладевший иностранным языком в вузе, стремится общаться на нем как носитель языка, в то время как его совершенное владение языком межкультурного диалога раздражает другого участника межкультурного диалога – носителя этого языка, так как оно доставляет ему коммуникативный дискомфорт. Участники межкультурной коммуникации – носители языка выступают за акцент своих партнеров-носителей. В статье рассматриваются показатели эффективности профессиональной межкультурной коммуникации с акцентом, в том числе достижение консенсуса по результатам межкультурного диалога; преодоление интолерантного поведения участников межкультурной коммуникации; изучение и осмысление контактируемых культур. Выявлены факторы повышения эффективности межкультурной коммуникации с акцентом, в том числе создание временных научно-исследовательских коллективов по объективному изучению взаимодействия культур; обеспечение взаимного стремления партнеров к достижению взаимопонимания и консенсуса. Автор аргументирует необходимость смены парадигмы исследования проблем межкультурной коммуникации с акцентом не на различиях, а сходствах контактируемых культур.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация с акцентом; профессиональный уровень; носитель языка; не носитель языка; показатели эффективности; вектор исследования; сходство культур.

Введение

Проблемы межкультурной коммуникации не утрачивают своей актуальности. Научный поиск активизируется в различных направлени-

ях, о чем свидетельствует, например, II Всемирный конгресс по межкультурной коммуникации «ВОСТОК – ЗАПАД: ПЕРЕСЕЧЕНИЯ КУЛЬТУР», который состоялся в Японии, в древней столице городе Киото, 2–6 октября 2019 г.

Анализ двух томов публикаций по материалам II Всемирного конгресса общим объемом 1 533 страниц, что составляет почти 96 п. л. [1], способствовал осмыслению важнейших проблем межкультурной коммуникации, пересмотру ее отдельных положений, которые в течение многих лет были предметом нашего исследования. Участием в работе II Всемирного Конгресса обусловлено определение новых направлений исследования проблем межкультурной коммуникации, в том числе:

а) изменение вектора исследования межкультурной коммуникации от ее равностатусности до межкультурной коммуникации с акцентом, обусловленным различным уровнем владения языком общения участниками профессионального межкультурного диалога. Для инофонного участника язык диалога является родным, а для его российского партнера – выученным иностранным (межкультурная коммуникация партнеров, для которых язык общения не является родным, в данной статье не рассматривается);

б) инновационные подходы к исследованию межкультурной коммуникации с акцентом и разработка эффективных стратегий ее реализации;

в) показатели эффективности профессиональной межкультурной коммуникации с акцентом и проблемы ее повышения.

Обратимся к рассмотрению обозначенных проблем.

Методология

Методологическими основами предпринятого исследования послужили труды отечественных и зарубежных авторов, в том числе С.Г. Агаповой [2], А.В. Соболевой [3], Т.С. Самохиной [4], П.В. Сысоева [5], И.И. Халеевой [6], М. Вуган [7], R. Macaulay [8].

Профессиональная межкультурная коммуникация определяется нами как «процесс преимущественно вербального и в меньшей степени невербального взаимодействия профессионально подготовленных специалистов, являющихся представителями различных языков и культур; цель взаимодействия – обсуждение вопросов, имеющих, как правило, государственное или корпоративное значение» [9. С. 9].

В течение длительного времени мы исследовали проблему профессиональной межкультурной коммуникации, разрабатывали стратегии ведения межкультурного диалога, которые обеспечивали бы ее равностатусность [10]. Как очевидно, идея равностатусности профессионального межкультурного диалога высока и благородна, и мы полага-

ем, что равностатусную коммуникацию профессионального уровня следует квалифицировать как образец, идеал, к которому необходимо стремиться всем субъектам межкультурного диалога. Однако в реальной действительности с учетом различного уровня владения языком общения в межкультурном диалоге инофонного партнера носителя этого языка и представителя российской стороны, для которого язык общения является выученным иностранным, проявляется субъективная неравностатусность. Факт высокого уровня владения иностранным языком выпускниками отечественных вузов / факультетов лингвистического профиля общеизвестен. Студенты-лингвисты, как известно, владеют иноязычной коммуникативной межкультурной компетенцией на профессиональном уровне, обеспечивающем незатрудненный межкультурный диалог. Вместе с тем бесспорным является не менее известный тезис М. Байрама о том, что изучающие иностранный язык – потенциальные участники профессиональной межкультурной коммуникации не могут овладеть тем же мастерством в языке, что и образованный носитель [7].

Таким образом, новый взгляд на профессиональную межкультурную коммуникацию позволяет утверждать, что в ее традиционном рассмотрении не все существенные детали прописаны в одинаковой степени точности, объективности и обстоятельности. В частности, не учитывается то обстоятельство, что для инофонного партнера язык общения является родным, а для российского партнера по межкультурному диалогу – иностранным, которым он овладел на профессиональном уровне. В результате рассуждений, основанных на объективных фактах, правомерно заключить, что такой межкультурный диалог правомерно квалифицировать как межкультурную коммуникацию с акцентом. Акцент в данном случае понимается не только как произносительно-интонационные изъяны партнера – носителя языка, но и в целом его индивидуальные культурно и личностно обусловленные особенности речевого поведения, которые отличаются от речевого поведения носителя языка.

В этой связи в основу исследования межкультурной коммуникации с акцентом должна быть положена иная методология, с учетом того, что по своей психолингвистической, социокультурной природе коммуникации носит исключительно индивидуальный характер, так как все диалоги уникальны и поэтому не могут быть подвергнуты обобщению и систематизации. Данный вывод представляется нам объективным и непротиворечивым в виду того, что профессиональная межкультурная коммуникация в значительной мере сопряжена с межличностным общением, в котором, по мнению ряда авторов, многое зависит от личностных качеств партнеров по межкультурному диалогу [2, 3].

Межкультурная коммуникация с акцентом – это не только своеобразный вид межкультурного диалога партнеров, отличающихся уровнем владения языком общения. Под этой формулировкой скрывается целый пласт трудно осознаваемых деталей и нюансов профессиональной межкультурной коммуникации, которые предстоит исследовать и описать.

Наглядной иллюстрацией может служить диаметрально противоположное отношение к акценту специалиста-лингвиста (переводчика-синхрониста, специалиста по межкультурной коммуникации). Студенты-лингвисты традиционно стремятся овладеть иноязычной коммуникативной компетенцией на уровне филологически образованного носителя языка, и это им, как правило, удается, однако носителей языка такой уровень владения иноязычными компетенциями их потенциальными партнерами по межкультурной коммуникации не только приводит в недоумение, но и огорчает, главным образом потому, что им трудно отслеживать степень инкорпорации своих партнеров в их ценности и культуру. Инофонные партнеры по межкультурной коммуникации предпочитают, чтобы их потенциальные собеседники владели иностранным языком с акцентом. Например, Р. Макаулей пишет: «Отличительные черты в речи иностранца позволяют нам найти для него место в нашей культуре. Иногда нас смущает, озадачивает и даже раздражает, когда речь иностранца почти не отличается от нашей, потому что в таком случае легко упустить из вида, что он не разделяет наших взглядов и ценностей. Именно в этом смысле иностранный акцент порой может играть даже полезную роль» [8. Р. 4].

Исследование и результаты

Одним из важнейших требований к профессиональной межкультурной коммуникации с акцентом, основной формой которой являются переговоры, считается ее эффективность или продуктивность. Переговоры продуктивны, если они завершаются достижением консенсуса по обсуждаемой проблеме, если достигнута поставленная цель с соблюдением интересов обоих участников переговорного процесса.

Уточним, что акцент одного из партнеров профессионального межкультурного диалога не является причиной снижения его продуктивности, если у партнеров имеется обоюдное стремление к достижению консенсуса, взаимопониманию, поиску взаимоприемлемого решения по обсуждаемой проблематике.

Весьма существенно обратить внимание и на обратную сторону медали: если у инофонного участника межкультурного диалога отсутствует стремление к взаимопониманию, то даже самый высокий безакцентный уровень владения российским партнером его родным языком ситуацию не изменит.

В настоящее время мы не имеем достаточных оснований утверждать, что профессиональная межкультурная коммуникация представителей российских корпораций, фирм и компаний со своими зарубежными партнерами манифестирует высокую продуктивность, поскольку на пути к достижению результативного итога профессиональной межкультурной коммуникации ее акторам приходится преодолевать различного рода барьеры, в том числе поведенческие, культурологические, политические, идеологические, которые препятствуют межкультурному диалогу профессионалов.

Первым барьером поведенческого типа является интолерантность одного из участников межкультурного диалога. Анализируя интолерантность как вид барьера, мы руководствуемся принципом объективности, который нередко при рассмотрении проблем межкультурной коммуникации остается невостребованным, поскольку анализ переговорной практики, как правило, проводится в одностороннем порядке, так как каждый из участников межкультурного диалога профессионального уровня анализирует его со своих позиций, отстаивая интересы.

Таким образом, толерантность как принцип профессиональной межкультурной коммуникации, предусматривающий способность и готовность партнера по межкультурной коммуникации принять без возражений культурные факты, другие нормы и правила поведения, обычаи и традиции, свойственные иной культуре [11], декларируется всеми субъектами межкультурного диалога. Каждый из его участников замечает минимальные нарушения интолерантного поведения своего собеседника, но за собой не признает даже более существенных проявлений интолерантности.

Декларирование толерантности и интолерантное поведение в профессиональной межкультурной коммуникации являются существенным барьером к достижению ее эффективности. В теоретических построениях, как правило, мнения авторов совпадают и в том, что эффективность профессиональной межкультурной коммуникации обеспечивается толерантным поведением партнеров, и в том, что толерантность воспринимается как принцип и особая ценность межкультурного общения. Однако, как свидетельствует практика межкультурного взаимодействия, в многочисленных случаях наблюдаются непонимание, недопонимание, отторжение или даже конфликт, агрессия партнеров по межкультурному диалогу в виду восприятия ими культурных реалий и поведенческих норм, правил исключительно с позиций собственной культуры.

Наблюдая за деловым общением в контекстах разных культур и обстоятельств, Т.С. Самохина резюмирует, что «эффективное межкультурное общение ставит перед нами задачу изучения и осмысления как своей национальной культуры, так и культуры той страны, с представителем которой мы общаемся в деловой сфере. Подобное осмысление

следует пытаться сделать максимально объективным» [4. С. 56]. При всей сложности достижения эффективного межкультурного общения, иного пути, как объективное осмысление своей национальной культуры и культуры партнера по межкультурному диалогу в целях взаимопонимания, по утверждению Т.С. Самохиной, «просто не дано» [Там же]. Возможно, автор прав, поскольку его точка зрения сформировалась в результате делового общения с коллегами и студентами американских университетов. Вместе с тем трудно согласиться с безнадежным выводом Т.С. Самохиной об отсутствии способов гармонизации национальной культуры специалиста по межкультурной коммуникации и культуры его потенциального партнера.

С оптимистических позиций следует полагать, что имеются значительные резервы обеспечения эффективной профессиональной межкультурной коммуникации:

1) создание временных научно-исследовательских интернациональных коллективов для объективного исследования проблем взаимодействия культур партнеров по межкультурной коммуникации (различные вариации). Изучение проблем межкультурной коммуникации изолированно, в рамках национальных культур приводит, как правило, к односторонним заключениям, так как авторы видят культуру партнера из окна своего кабинета, и все факты, не совпадающие с родной культурой, интерпретируются с непреднамеренной намеренностью в пользу культуры, которая ближе, понятнее интерпретатору.

2) взаимное стремление партнеров к достижению результативного итога межкультурного диалога, которое является, по нашему глубокому убеждению, первым среди равных условий ее высокой результативности. К сожалению, подобные примеры – скорее исключение, чем правило. В частности, книга Линн Виссон изобилует примерами отсутствия желания партнера к достижению взаимопонимания. Автор, рассуждая об общении представителей российской культуры на английском языке, не без удовольствия попрекает их грамматическими и поведенческими ошибками. «Гости из России, – пишет Линн Виссон – американка русского происхождения, – обычно не знают, как обратиться в ресторане к официанту, и просят его: *Bring me soup!* Услышав просьбу, изложенную в такой форме, американец, вероятнее всего подумает не столько о том, что посетитель ресторана недостаточно знает английский язык, сколько о том, что у него неправильные представления об этикете. Реакция любого американца в таких случаях оказывается, как правило, однозначной и выражается им про себя или очень редко вслух: *Wow? Is he rude!* (Боже, как он дурно воспитан!). На мой взгляд, это вполне оправдано, так как просьба гостя к официанту и по стилю, и по смыслу звучала весьма резко, тем более, если говорящий искажил правильную английскую интонацию» [12. С. 22].

Достаточно объемная цитата приведена для того, чтобы точно передать намерение автора, не фиксируя внимания на ярко выраженной нарочитости ситуации. Высокий уровень обслуживания в американском ресторане хорошо известен даже тем, кто никогда не был в США: как только посетители заняли столик, официант тотчас приносит им меню. Во многих ресторанах меню написано на нескольких языках с указанием ингредиентов, входящих в состав блюда. Не покидает ощущение, что реплика «Bring me soup» – результат авторского воображения, навеянного из воспоминаний о ее жизни в Советском Союзе.

Посетитель ресторана – иностранец, как очевидно, не владеющий английским языком. И все прошло без всяких помех, если бы официант – добропорядочный и благообразный американец, воспитанный в духе толерантности, по долгу службы и по долгу гостеприимства проявил бы внимание к зарубежному гостю. Но события развивались по другому сценарию: официант, погружившись в размышления о воспитании клиента, приклеивает туристу ярлык «дурно воспитанного», не дав себе труда подумать о том, что человек, как очевидно, не владеет английским языком.

Все изложенное позволяет утверждать, что Линн Виссон, разделяя позицию официанта, стала наглядным образцом интолерантного поведения, примером возвышения одной культуры и нескрываемого унижения другой. И как бы подтверждая точность нашей интерпретации, на следующей странице она пишет: «В результате насаждения марксистской идеологии и изоляции Советского Союза от западного мира многие философские и политические понятия и термины его бывших граждан резко отличаются от того, что есть в интеллектуальном багаже образованных людей США» [12. С. 23].

Таким образом, рассмотренный пример красноречиво свидетельствует об отсутствии в каждодневной межкультурной практике стремления к взаимопониманию, в профессиональном межкультурном диалоге отсутствие стремления к взаимопониманию обусловлено политическими, идеологическими, конъюнктурными факторами.

Исследование межкультурной коммуникации осуществляется достаточно активно, однако нельзя сказать, что результативно. Дело в том, что авторы рассматривают преимущественно частные и нередко не самые актуальные вопросы, как правило, в традиционном ключе, вследствие чего создается впечатление активной исследовательской деятельности в области межкультурной коммуникации, результативность которой весьма скромная, в данную научную область не привносятся существенного нового знания, нередко они подменяются повторами, рефренами тривиальных сведений и обобщений.

В целях активизации исследовательского процесса в области межкультурной коммуникации с акцентом мы предложили новый вектор

исследования проблем межкультурной коммуникации на основе сходства культур, представителями которых являются участники межкультурного диалога. При внимательном рассмотрении межкультурной коммуникации с учетом различий контактируемых культур обнаруживается парадоксальное явление: чем больше мы выявляем различий между культурами, к которым относятся участники межкультурного диалога, тем больше эти культуры отдаляются друг от друга, тем больше они становятся, в терминологии И.И. Халеевой, «чужеродными» [6].

Результаты исследований свидетельствуют, что в парадигме сходства культур культуры становятся ближе, понятнее для обоих участников межкультурного диалога.

Правомерно предположить, что исследование проблем межкультурной коммуникации в контексте различия культур породило такие негативные явления, как Не-диалог культур, конфликт культур, культурная агрессия, культурная дискриминация, культурный вандализм [12].

В пользу вектора исследования межкультурной коммуникации от поиска отличительного в культурах партнеров по межкультурному диалогу к выявлению общего, сходного в них говорит тот факт, что представители различных культур разделяют одинаковые жизненные ценности. Только при первом приближении мы кажемся непохожими, однако стоит лишь внимательнее присмотреться друг к другу, как станет очевидно: у представителей различных культур имеется очень много общего. Достаточно сказать, что все они имеют практически одинаковые жизненные установки и социокультурные ценности: домашний очаг, родительский дом, любовь, семью, детей, друзей.

Чтобы увидеть то общее, что имеется в культурах народов мира, необходимо изменить ракурс их рассмотрения.

Заключение

Концепция равностатусной профессиональной межкультурной коммуникации строилась на идеальной модели межкультурной коммуникации, в которой партнеры наделены одинаковыми полномочиями, уравнены в правах. Однако в практике межкультурного общения все одновременно и проще и сложнее, поскольку в каждом конкретном случае профессионального межкультурного взаимодействия имеются свои, неповторимые и невоспроизводимые особенности, связанные прежде всего с уровнем владения языком общения участниками межкультурного диалога, для одного из которых он является родным, а для другого – иностранным, которым он овладел на профессиональном уровне в вузе лингвистического профиля. Данные уровни владения языком объективно не сопоставимы, поэтому вербальное взаимодействие этих партнеров правомерно квалифицировать как профессиональную межкультурную коммуникацию с акцентом.

Инновационная трактовка профессиональной межкультурной коммуникации потребовала иного взгляда на достижения ее эффективности.

Исследование проблем профессиональной межкультурной коммуникации в традиционной парадигме не прибавляет существенного знания в данной области. Автор предлагает и аргументирует новый вектор исследования профессиональной межкультурной коммуникации не по различию культур, а на основе сходств контактируемых культур в межкультурном диалоге, а также показатели эффективного межкультурного диалога. В целях повышения продуктивности научного поиска в области профессиональной межкультурной коммуникации и получения объективных результатов научных исследований в статье обосновывается необходимость создания временных интернациональных научно-исследовательских коллективов.

Литература

1. **Барышников Н.В.** Новые векторы исследования межкультурной коммуникации // II Всемирный конгресс в реальном и виртуальном режиме. ЗАПАД-ВОСТОК: ПЕРЕСЕЧЕНИЯ КУЛЬТУР. Т II: Научно-практические материалы II Всемирного конгресса в Японии 2019 г. Япония, Киото, Университет Киото Сангё, 2019. С. 635–639.
2. **Агапова С.Г.** Основы межличностной и межкультурной коммуникации (английский язык) // Серия «Высшее образование». Ростов-н/Д : Феникс, 2004. 288 с.
3. **Соболева А.В.** Межкультурное общение как особый вид межличностного взаимодействия и комплексная цель иноязычного образования в вузе // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2013. № 6 (24) : в 2 ч. Ч. II. С. 182–185.
4. **Самохина Т.С.** Эффективное деловое общение в контекстах разных культур и обстоятельств : учеб. пособие по профессиональной межкультурной коммуникации. 2-е изд. М. : Р. Валент, 2000. 216 с.
5. **Сысоев П.В.** Пересматривая конструкт межкультурной компетенции: обучение межкультурному взаимодействию в условиях диалога культур» и «не-диалога культур» // Язык и культура. 2018. № 43. С. 261–278.
6. **Халеева И.В.** О гендерных подходах к теории обучения языкам и культурам // Известия Российской академии образования. 2000. № 1. С. 11–19.
7. **Бурат М.** Teaching and assessing intercultural communicative competence. Clevedon : Multilingual Matters Ltd., 1997. 121 p.
8. **Macaulay R.** The Social Art: Language and Its Uses. New York ; Oxford : Oxford University Press, 1994.
9. **Барышников Н.В.** Основы профессиональной межкультурной коммуникации : учебник. М. : Вузовский учебник – ИНФРА-М, 2018. 368 с.
10. **Барышников Н.В.** Стратегии равноправной межкультурной коммуникации // Вестник МГИМО – Университета. 2013. № 6 (33). С. 90–94.
11. **Бондырева С.К., Колесов Д.В.** Толерантность: (введение в проблему) : учеб.-методич. пособие. М. : Изд-во Моск. Психол.-социал. ин-та ; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2003. 240 с.
12. **Виссон Л.** Русские проблемы в английской речи. Слова и фразы в контексте двух культур : пер. с англ. 4-е изд., испр. М. : Р. Валент, 2007. 192 с.

Сведения об авторе:

Барышников Николай Васильевич – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой межкультурной коммуникации, лингводидактики, педагогических

технологий обучения и воспитания, Пятигорский государственный университет (Пятигорск, Россия). E-mail: baryshnikov@pglu.ru

Поступила в редакцию 10 февраля 2020 г.

PROFESSIONAL INTERCULTURAL COMMUNICATION WITH ACCENT

Baryshnikov N.V., D.S. (Education), Professor, Head of the Chair of Intercultural Communication, Linguodidactics, Pedagogical Technologies of Education and Training, Pyatigorsk State University (Pyatigorsk, Russia). E-mail: baryshnikov@pglu.ru

DOI: 10.17223/19996195/49/11

Abstract. Some results of rethinking of the professional intercultural communication problems based on the author's participation in the Second World Congress on Intercultural Communication East-West: a crossroads of cultures are described. The concept of "professional intercultural communication with an emphasis" is introduced and argued. This term means an intercultural dialogue between professionally trained representatives of different languages and cultures, for one of which the language of intercultural dialogue is native, and for the other one it is a foreign language, mastered by him at a professional level in a linguistic educational institution profile. In this work, the emphasis is considered as non-native intercultural communication partner's pronunciation flaws, in which the intercultural dialogue is carried out, its individual cultural and personality-related features of speech behavior that differ from the native speaker's speech strategies. Differences in the perception of emphasis by the native and non-native intercultural communication speakers were revealed. The intercultural dialogue participant who has mastered a foreign language at a university wants to communicate as a native speaker, while his perfect command of the intercultural dialogue language annoys his intercultural dialogue participant who is a native speaker because of psychological discomfort. Native intercultural communication participants are for their non-native partners' emphasis. In order to differentiate professional intercultural communication more clearly and reasonably, some types of unprofessional intercultural communication are presented as its antipodes, in particular, occasional tourist types of intercultural communication. The article discusses indicators of the effectiveness of professional intercultural communication with an emphasis, including: reaching consensus on the results of intercultural dialogue; removing barriers to intercultural communication, including: overcoming the intolerant behavior of participants in intercultural communication; the study and comprehension of contacted cultures; implementation of the available reserves for increasing the effectiveness of intercultural communication, including: the creation of temporary research teams to objectively study the interaction of cultures; partners' desire to achieve mutual understanding. Examples illustrating the effectiveness of intercultural communication with an emphasis and the opposite are given. The author gives reasons for need to innovate intercultural communication with an emphasis, a paradigm shift in the study of problems of intercultural communication based on not differences, but similarities of contacted cultures.

Keywords: intercultural communication with an emphasis; professional level; native speaker; non-native speaker; types of intercultural communication; performance indicators; changing the vector of research on intercultural communication problems.

References

1. Baryshnikov N.V. (2019) Novyye vektory issledovaniya mezskul'turnoy kommunikatsii [New vectors of intercultural communication research] // II Vsemirnyy kongress v real'nom i virtual'nom rezhime. ZAPAD-VOSTOK: PERESECHENIYA KUL'TUR. Vol. 2, Kioto, Universitet Kioto Sango. pp. 635–639.

2. Agapova S.G. (2004) *Osnovy mezhlchnostnoy i mezhkul'turnoy kommunikatsii (angliyskiy jazyk)* [Fundamentals of interpersonal and intercultural communication (the English language)] // Seriya "Vyssheye obrazovaniye". Rostov-n/D : Feniks
3. Soboleva A.V. (2013) *Mezhkul'turnoye obshcheniye kak osobyy vid mezhlchnostnogo vzaimodeystviya i kompleksnaya tsel' inozazychnogo obrazovaniya v vuze* [Intercultural communication as a special type of interpersonal interaction and the complex goal of foreign language education in higher school] // *Filologicheskiye nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 6-2 (24). pp.182–185.
4. Samokhina T.S. (2000) *Effektivnoye delovoye obshcheniye v kontekstakh raznykh kul'tur i obstoitel'stv : ucheb. posobiye po professional'noy mezhkul'turnoy kommunikatsii* [Effective business communication in the contexts of different cultures and circumstances: textbook for professional intercultural communication]. 2-e izd. M. : R. Valent
5. Sysoyev P.V. (2018) *Peresmatrivaya konstrukt mezhkul'turnoy kompetentsii: obucheniye mezhkul'turnomu vzaimodeystviyu v usloviyakh "dialoga kul'tur" i "ne-dialoga kul'tur"* [Revising the construct of intercultural competence: teaching intercultural interaction in a "dialogue of cultures" and "non-dialogue of cultures"] // *Jazyk i kul'tura – Language and Culture*. 43. pp. 261–278.
6. Khaleyeva I.V. (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. pp. 11–19.
7. Byram M. (1997) *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon : Multilingual Matters Ltd.
8. Macaulay R. (1994) *The Social Art: Language and Its Uses*. New York ; Oxford : Oxford University Press
9. Baryshnikov N.V. (2018) *Osnovy professional'noy mezhkul'turnoy kommunikatsii : uchebnik* [Fundamentals of professional intercultural communication: textbook]. M. : Vuzovskiy uchebnik – INFRA-M.
10. Baryshnikov N.V. (2013) *Strategii ravnostatusnoy mezhkul'turnoy kommunikatsii* [Equivalent status strategies of intercultural communication] // *Vestnik MGIMO – Universiteta*. 6 (33). pp. 90–94.
11. Bondyreva S.K., Kolesov D.V. (2003) *Tolerantnost': (vvedeniye v problemu) : ucheb.-metodich. Posobiye* [Tolerance: (introduction to the problem): textbook]. M. : Izd-vo Mosk. Psikhol.-sotsial. in-ta ; Voronezh: Izd-vo NPO "MODEK"
12. Visson L. (2007) *Russkiye problemy v angliyskoy rechi. Slova i frazy v kontekste dvukh kul'tur* [Russian problems in English speech. Words and phrases in the context of two cultures]. Per. s angl. 4-ye izd., ispr. M. : R. Valent

Received 10 February 2020

МЕЖКУЛЬТУРНОЕ ОБУЧЕНИЕ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ФРАНЦУЗСКОМУ ЯЗЫКУ КАК ВТОРОМУ ИНОСТРАННОМУ ПОСЛЕ АНГЛИЙСКОГО

И.Е. Брыксина, О.Г. Поляков

Аннотация. В статье рассматривается проблема межкультурного обучения студентов, овладевающих французским языком как вторым иностранным после английского как одна из наиболее актуальных для современной лингводидактики. В процессе изучения французского языка многие лингвокультурные явления, возникая в сознании обучающего на уровне концептуальных схем, становятся как бы пропущенными через языковое выражение и соотнесенными с вербальными формами. При этом языковое сознание студента не хочет принимать чуждую ему языковую систему, использует в общении на французском языке речевые образцы, которые являются кальками с английского или родного языка, тогда как его когнитивное сознание восстает против того, что еще один иностранный язык видит и описывает реальность иначе. В связи с тем, что сбои в обучении французскому языку как второму иностранному после английского могут наблюдаться не только из-за языковой интерференции, но и ввиду наличия в сознании студента так называемой внекодовой информации, обсуждаются наиболее значимые факторы, влияющие на межкультурное обучение при овладении французским языком как вторым иностранным после английского. Эти факторы связаны, во-первых, с восприятием, во-вторых, с актуализацией стереотипов, и, в-третьих, с этноцентризмом. Студенты получают возможность познавать явления нового иностранного языка, принимать их или при помощи диалога и текстового анализа информации культурологического характера исправлять допущенные ими ошибки. Франкоязычное сознание студента дифференцируется систематически от сознания на родном и английском языке как первом иностранном, интерференция сводится к минимуму, а родной и английский языки становятся главной опорой для изучения французского как второго иностранного. Показаны особенности организации учебного процесса по французскому языку как второму иностранному в межкультурном контексте. Авторы подчеркивают важность научения студентов выделять как общее, так и отличительное в своей и чужой культуре, интерпретировать явления иной лингвокультуры, анализировать и объяснять природу ценностей и мотивов, т.е. развивать эмпатию. В качестве примера приводится кейс, в котором описывается реакция представителя британской лингвокультуры – профессора английского университета – на сравнение ее с французской, которое в глазах русской учительницы английского языка должно было прозвучать как комплимент. При этом рекомендуется использовать в образовательном процессе не только текстовый материал, но и фильмы, не отражающие специфику той или иной культуры, учитывая, например, степень ориентации на контекст в деловом общении. Это способствует лучшему овладению лексикой, усвоению концептов родной и изучаемых лингвокультур через их сравнение, развитию аудирования, способности переключе-

ния с одного кода на другой, формированию культурной сенситивности. В заключение делается вывод о том, что межкультурное обучение на занятиях по французскому языку как второму иностранному после английского в контексте полилингвизма требует от преподавателя использовать сочетание специфически-культурных и общекультурных подходов. Это позволяет обращаться к проблемам этноцентризма, культурного самосознания, которые нельзя решать лишь через овладение знаниями о конкретной культуре или исключительно через формирование способности правильно вести себя в определенной культуре.

Ключевые слова: межкультурное обучение; полилингвизм; французский язык; второй иностранный язык; восприятие; стереотип; этноцентризм; текст; фильм; лингвокультура; картина мира.

Введение

Французский язык в последние годы все чаще изучается в качестве второго иностранного, особенно в провинциальных вузах, где он практически не преподается как первый. При этом наметилась тенденция повышения качества овладения им будущими учителями, обусловленная тем, что с 2018 г. вводится обучение второму иностранному языку в школах ряда регионов Российской Федерации на экспериментальной основе, а в перспективе – повсеместно. Данное обстоятельство заставляет по-новому посмотреть на межкультурное обучение в контексте учебного многоязычия (в нашем случае – трилингвизма: русский – английский – французский). Одной из главных задач становится развитие, во-первых, межкультурной сенситивности [1], учитывая, что студенты уже прошли этноцентрические стадии, связанные с отрицанием различий, защитой от них и их минимизацией, в процессе изучения английского языка, британской, американской и, возможно, других лингвокультур, находясь на различных стадиях этнорелятивизма, связанных с признанием культурных различий, адаптацией к ним и их интеграцией; и, во-вторых, креативности в контексте продуктивного образования [2], для которого характерно конструирование студентами личностного знания, открытие нового для себя в результате самостоятельного поиска решения задач, с которыми они сталкиваются или которые они сами для себя ставят.

В последние годы были предприняты попытки описания современного контекста проблемы обучения иностранным языкам в условиях многоязычия, где особую роль приобретает формирование межкультурной компетенции (см., например: [3]). Будущие лингвисты – преподаватели двух иностранных языков (английского и французского) активно включаются в исследование различных вопросов межкультурного и межъязыкового взаимодействия, такие как особенности английских заимствований во французском языке и французских – в английском [4], культурная специфика зооморфной лексики французского и английского языков и ее учет в образовательном процессе [5], преодоление лингво-

культурной интерференции с привлечением информационно-коммуникационных технологий [6] и др. Преподаватели, в свою очередь, все чаще обращаются к обсуждению и разработке способов организации подготовки учителей второго иностранного языка [7], привлечения студентов к исследованию изучаемых языков в контексте многоязычия и межкультурной коммуникации [8]. Межкультурное обучение становится важным аспектом подавляющего большинства изучаемых дисциплин, что находит отражение как в содержании, так и в средствах преподавания и научения. Студенты становятся полноправными участниками отбора содержания межкультурного обучения, предлагают средства его реализации в образовательном процессе, а также учебные и аутентичные материалы. Они в это время выполняют роль преподавателя и разработчика учебного курса, что очень важно и для овладения навыками, и для приобретения опыта педагогической деятельности. Университетский преподаватель в какой-то мере выступает в роли обучаемого, поскольку узнает что-то новое от своих студентов, учится у них работе с современными информационно-коммуникационными технологиями. Немалую лепту в создание благоприятной среды для развития межкультурной компетенции и интереса к многоязычию у студентов университета вносят иностранные учащиеся, владеющие зачастую несколькими языками. Сравнительно-сопоставительное изучение языков и культур все больше привлекает как преподавателей, так и студентов. Материалами для такого изучения становятся как книги, фильмы, словари и справочники, так и живая речь носителей различных лингвокультур. Исследование культурных барьеров и поиск путей их преодоления осуществляются непосредственно самими студентами в их проектной деятельности.

Методология, исследование и результаты

Факторы, влияющие на межкультурное обучение при овладении французским языком как вторым иностранным после английского

Проблема обучения французскому языку на базе английского в межкультурном контексте – одна из наиболее значимых. Это объясняется тем, что межкультурная коммуникация представляет собой сложную систему, все элементы которой функционируют в тесной взаимосвязи и взаимозависимости (см., например: [9–13]). Ее составляющие существуют в динамике и изменяются под влиянием различных факторов, от которых зависят характер и исход общения. В процессе изучения французского языка многие лингвокультурные явления, возникая в сознании обучаемого на уровне концептуальных схем, становятся как бы пропущенными через языковое выражение и соотнесенными с вер-

бальными формами. С одной стороны, языковое сознание обучаемого не хочет принимать чуждую ему языковую систему, использует в общении на французском языке речевые образцы, которые являются кальками с английского или родного языка. С другой стороны, когнитивное сознание обучаемого восстает против того, что иностранный язык видит и описывает реальность иначе. В межкультурной коммуникации взаимодействуют представители различных национальных культур, внутри коммуникативных факторов происходят определенные сдвиги по сравнению с их конфигурацией в актах монокультурной коммуникации. Эти зоны несовпадения (рассогласования) вызывают отчуждение в межкультурной коммуникации. Сбои в обучении французскому языку как второму иностранному могут наблюдаться не только в результате языковой интерференции, но и из-за наличия в сознании обучаемого так называемой внекодовой информации.

Наиболее частые причины языковых / культурных ошибок студентов можно понять на фоне восприятия, актуализации стереотипов и этноцентризма.

Восприятие изучающих французский язык как второй иностранный можно определить как сложный познавательный процесс, формирующий уникальную картину мира, т.е. как индивидуальную интерпретацию событий и явлений. Интерпретируя окружающую действительность, студент дополняет реально происходящие события собственными взглядами, опираясь на опыт, полученный при изучении родного и английского языка как первого иностранного. Ситуация осложняется тем, что на форму выражения сильное влияние оказывают и различия в национальных культурных традициях, системах ценностей, стереотипах, экспрессивность выразительных средств, являющихся нормой в одном обществе в отличие от представлений другого общества. Знания и умения, которыми овладевает студент в процессе обучения восприятию и пониманию чужой и своей культуры, должны быть усвоены так, чтобы коммуникативные неудачи и ошибки не препятствовали общению.

Другим фактором, влияющим на процесс межкультурной коммуникации, является *актуализация стереотипов* – социальных, ментальных, этнических, коммуникативных, речевых [14]. Это объясняется тем, что реальная окружающая среда слишком объемна, слишком сложна и слишком быстротечна для непосредственного восприятия; мы не способны реагировать на все ее тонкости [15]. При этом «стереотип понимается как категория культуры, регулярно воспроизводимая в вербальных и невербальных текстах, являющаяся необходимой принадлежностью социума (условием взаимопонимания членов социума) и оцениваемая им как норма» [16. С. 53].

Стереотипы поведения смыкаются со стереотипами, существующими в сознании людей относительно всего комплекса черт, характер-

ных для того или иного народа и составляющих основу его менталитета. В качестве ориентиров, позволяющих обучаемому не «заблудиться» в новом культурно-языковом пространстве, выступают универсальные явления – то общее, что объединяет взаимодействующие культуры. Наша культура снабдила нас набором так называемых фильтров, которые оказывают влияние как на наше восприятие мира, так и на наше представление о нем [17]. Эти несколько наслоенных окружающих каждого индивида факторов влияния действуют как своего рода понятийные фильтры и фильтры восприятия, представляющие собой механизмы, устанавливающие число вариантов, из которых мы выбираем при кодировании и декодировании сообщений [18].

В межкультурном обучении при овладении французским языком как вторым иностранным следует обращать внимание как на автостереотипы, т.е. мнения, суждения, оценки представителей этнической общности о себе, так и на гетеростереотипы, т.е. представления о других народах. С точки зрения представителя определенной лингвокультуры, автостереотипы есть нечто обычное, комфортное образование, которое не замечается в повседневном поведении, доведено до автоматизма и ритуально. С точки зрения иностранца, смотрящего на чужую культуру, гетеростереотип необычен, непривычен, резко выделяется на фоне поведения. Фильтры ограничивают предположения, которые мы делаем, о том, как незнакомые люди могут прореагировать на наше коммуникативное поведение. Характер наших предположений влияет на способ отбора при кодировании сообщений.

На занятиях по французскому языку как второму иностранному предлагается следующий кейс из опыта преподавателей, принимавших участие в международном проекте: «Во время прощальной вечеринки с британскими коллегами местная учительница благодарила их за прекрасную возможность повисить свою профессиональную квалификацию и особенно отметила вклад одной из них – профессора английского университета. Вспомнив, что последняя часто говорила, что ей нравится все французское, решила сделать ей комплимент, который был бы приятен большинству русских женщин. Услышав, что она изящна, как француженка, англичанка переменилась в лице и демонстративно, с возмущением удалилась. Почему англичанка хлопнула дверью?»

В повседневной практике явления определенной культуры служат главными факторами этнической идентификации, так как они ярко выражены, легко узнаваемы как типичные черты того или иного этноса, своеобразны. Лишь при осознанном подключении обучаемых к другой системе мировидения в рамках изучения французского языка в вузе возможно формирование личности, способной к осмыслению картины мира иной культуры, что «предполагает формирование ряда социокультурных способностей и качеств (например, социокультурной не-

предвзятости, социокультурной вежливости и наблюдательности), необходимых для снижения вероятности коммуникативных сбоев и поиска оптимального выхода из коммуникативных тупиков межкультурного общения, особенно если оно представляет собой поликультурный вариант взаимодействия людей» [19. С. 57]. Для этого необходимо, чтобы обучающийся осознавал национально-культурную специфичность родной и иноязычных картин мира, что помогает дать соотносительную характеристику лингвистических категорий, понятий, отложившихся в его языковом сознании. Благодаря столкновению с «чужим», взгляду извне, со стороны своей лингвокультуры, картина «своего», своей культуры дополняется. Признак «свое – чужое» культурно и исторически закреплен в семантике многих языковых единиц, как исконных, так и заимствованных.

Таким образом, возникает возможность познавать языковые явления нового иностранного языка, принимать их или при помощи диалога и текстового анализа культурологической информации исправлять допущенные ошибки. Франкоязычное сознание обучаемого дифференцируется систематически от сознания на родном и английском языке, интерференция сводится к минимуму, а родной и английский языки становятся главной опорой для изучения французского как второго иностранного.

Еще одной весомой причиной нарушения межкультурной коммуникации является этноцентризм, следы которого проявляются при изучении второго иностранного языка. Отношения этносов могут складываться как относительно терпимые, толерантные, однако не исключающие соперничества или скрытой / открытой вражды (см. ранее упомянутый кейс). Возникает важная задача – перейти из плоскости вражды и недопонимания в плоскость отличного, из области поиска различий – в область поиска общего. Знание преподавателем особенностей менталитета, т.е. способов мышления и поведения представителей изучаемой культуры, и умение передать его студентам являются важным условием эффективности учебного процесса.

Содержание менталитета составляют знания, которыми владеет данная общность людей, их убеждения. Термин выражает представление людей о жизни и окружающем мире, носит достаточно постоянный характер, поскольку отражает устойчивые привычки, нравы и формы поведения. Культура может быть представлена также в ментальном измерении, поскольку она функционирует как ориентир в решении реальных проблем через различные структуры восприятия, мышления и действия. Понятие «ментальность» ближе всего соотносится с русским словом «миропонимание» и представляет собой не набор характеристик, а систему взаимосвязанных типических представлений, установок, регулирующих поведение членов социальной группы. Менталь-

ность обладает общими и ситуативными характеристиками, а также предполагает культурное самоопределение. К общим характеристикам ментальности можно отнести три компонента: знания, поведение и отношения. Примерами таких компонентов в обучении французскому языку студентов языковых специальностей будут праздники, традиции, обряды и ритуалы носителей языка. Интересно заметить, что во Франции исторически больше развивался индивидуализм, отсюда и тенденция начинать свою речь с «Я». С лингвистической точки зрения, личная форма французского глагола (кроме инфинитива) обязательно требует подлежащего, причем в первом и втором лицах это обычно служебные местоимения, которые без глагола не употребляются. В русском языке личная глагольная форма может употребляться без местоимения даже в прошедшем времени, где глагольная форма не различает лиц [20. С. 58–59].

В формах языка, в его семантике, лексике, морфологии, синтаксисе отражается в определенной мере психология того или иного этноса. Например, при организации высказывания во французском языке большое значение при выборе слов уделяется не только их собственной семантике, но и их строевым, грамматическим, связующим характеристикам. Нередко эти грамматические свойства слова превалируют над его лексическим значением. Особенно ясно видим это у глаголов, выбор которых подчиняется двум важнейшим закономерностям построения французской речи: использованию прямообъектной конструкции и оформлению логического субъекта как синтаксического подлежащего.

Специфика ментальности французского народа прослеживается в композиционном построении предложения и категориальных мирах языка. «Дух языка», отмечает В.Г. Гак, по-видимому, проявляется в том, как языки организуют высказывание при описании одной и той же ситуации. Здесь отмечаются такие расхождения: а) некоторые элементы ситуации не имеют в одном из языков закреплённого лексического выражения; б) внутри лексико-грамматической группы слова двух языков по-разному членят объективную реальность.

Особенности организации учебного процесса по французскому языку как второму иностранному в межкультурном контексте

В процессе обучения французскому языку как второму иностранному вся информация, поступающая и аккумулирующаяся на ментальном уровне, структурируется в виде концептов. Усвоить некоторый смысл (концепт) – значит построить некоторую структуру, состоящую из имеющихся концептов в качестве интерпретаторов или анализаторов рассматриваемого концепта, вводимого с внешней точки зрения. Овладевая концептами иноязычной культуры, студент самостоятельно конструирует в своем сознании инокультурную картину мира. Например,

студентам предлагается задание на выявление аналогов концепта «тоска» в русском, английском и французском языках (выполняется с использованием толковых словарей). Обучаемые узнают, что русский концепт «тоска» имеет глубокие корни в русской лингвокультуре, обладает большим количеством культурных коннотаций: томление, грусть, печаль, скука, уныние, хандра, тревога, тоска по родине. В английском языке концепт «yearning» понимается как ощущение сильного желания чего-то (a feeling of intense longing for something). Во французском языковом сознании концепт «angoisse» связывается с физиологическими проявлениями.

Таким образом, сравнивая конструкции, тексты, являющиеся в русском, английском и французском языках якобы точными эквивалентами, обучаемый осознает, что прямые переводные эквиваленты могут скрывать существенные культурно обусловленные различия. Аналогично обстоит дело не только со значением слов, но и при использовании культурных сценариев, также универсальных в том, какую роль они играют в коммуникативной деятельности конкретной культуры. Так создается особый «акцент поведения», который может характеризовать иностранца не в меньшей мере, чем чисто языковой. Например, во Франции нет обычая благодарить хозяйку после еды, вставая из-за стола (в России при этом отвечают: «На здоровье!»), но правила вежливости требуют, чтобы, отведав блюдо, гость сказал: «C'est très bon!». Или, например, при чихании русские говорят: «Будьте здоровы!», англичане – «God bless you!», а французы – «A vos souhaits!». Подобные примеры, отражающие речевое поведение носителей разных языков, можно было бы приводить бесконечно (их можно использовать как культурные комментарии к изучаемому тексту).

Важно научить студентов выделять общее и отличительное в своей и чужой культуре, интерпретировать явления иноязычной культуры, анализировать и объяснять природу ценностей и мотивов, т.е. развивать эмпатию. Студенты должны уяснить, что слова в языке, способные обозначать в речи одни и те же элементы действительности, могут различаться по объему выражаемого ими понятия и по сфере их использования.

Наряду с текстами, большую роль в формировании культурной осведомленности играет кино. Оно позволяет не только развивать умение аудирования, способность переключаться с одного языкового кода на другой (например, при просмотре фильма Павла Павликовского «Женщина из Пятого округа» (The Woman in the Fifth / La femme du Vème), персонажи которого говорят на английском и французском языках), но и усвоить особенности изучаемой культуры. Так, высококонтекстность французской культуры помогает просмотр фильма Абдела-тифа Кешиша «Кус-кус и барабулька» (La graine et le mulet), в котором показано, как иммигрант из Туниса пытается открыть семейный бизнес

в приморском городке на юге Франции. Примеры низкоконтекстности американской культуры представлены в фильме Оливера Стоуна «Уолл-Стрит» (Wall Street) о карьере молодого брокера. Сравнение разных способов осуществления деловых контактов позволяет уяснить различия в ведении бизнеса в двух типах культур, выделяемых по признаку степени ориентации на контекст.

Обучение французскому языку как второму иностранному после английского, направленное на развитие у студентов межкультурной компетенции, предполагает по-новому взглянуть на роль преподавателя. Он уже не может быть просто передатчиком знаний, а становится посредником и регулятором образовательного процесса.

Заключение

Межкультурное обучение на занятиях по французскому языку как второму иностранному после английского способствует постепенному переходу от специфически-культурного подхода к общекультурному. Это позволяет студентам усвоить универсальные категории, функционирующие как общие для всех культур характеристики, которые можно использовать для проведения кросс-культурных сравнений, обеспечивая своего рода когнитивные рамки для лингвокультурологического анализа. Именно такое межкультурное обучение, построенное на сочетании двух названных подходов, позволяет решать более серьезные вопросы этноцентризма, культурного самосознания и др.

Литература

1. *Bennett M.J.* Towards ethnorelativism: a developmental model of intercultural sensitivity // Education for the Intercultural Experience / ed. by R.M. Paige. 2nd ed. Yarmouth, ME : Intercultural Press, 1993. P. 21–71.
2. *Коряковцева Н.Ф.* Продуктивное языковое образование как реализация развивающей образовательной парадигмы // Иностранные языки в школе. 2018. № 2. С. 2–10.
3. *Гураль С.К., Конева Е.В., Поляков О.Г.* Многоязычие и обучение иностранным языкам: современный контекст проблемы // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2016. № 3 (3). С. 9–12.
4. *Новикова Е.Р., Поляков О.Г.* Изучение французских заимствований в английском языке и английских во французском в процессе подготовки бакалавров лингвистики – будущих учителей // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2016. № 1 (1). С. 36–39.
5. *Голубева О.К., Поляков О.Г.* Изучение зооморфной лексики французского и английского языков в процессе подготовки бакалавров лингвистики – будущих учителей // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2016. № 1 (1). С. 19–22.
6. *Голубева О.К.* Преодоление лингвокультурной интерференции с помощью информационных и коммуникационных технологий // Современная педагогика и психология: проблемы и перспективы : материалы междунар. студ. науч.-практ. конф. Тверь, 2018. С. 193–197.
7. *Поляков О.Г., Хаусманн-Ушкова Н.В., Вязовова Н.В.* Актуальные вопросы подготовки учителей и преподавателей второго иностранного языка // Профессионально-

- личностное развитие преподавателя и студента: традиции, проблемы, перспективы. Тамбов : Изд-во ТГУ им. Г.Р. Державина, 2016. С. 440–444.
8. **Брыксина И.Е., Поляков О.Г., Хаусманн-Ушкова Н.В., Мурунов С.С.** Обучение фонетике и приобщение к исследовательской деятельности студентов в условиях мультилингвизма // Состояние, проблемы и перспективы развития современного образования / под ред. М.В. Посновой. Петрозаводск : Новая наука, 2019. С. 68–78.
 9. **Гураль С.К., Смокотин В.М.** Межъязыковая и межкультурная коммуникация в период глобализации // Язык и культура. 2013. № 4 (24). С. 14–23.
 10. **Куклина С.С., Черемисинова И.С.** Межкультурная иноязычная коммуникативная компетенция как основа обучения иноязычному общению в вузе // Язык и культура. 2018. № 41. С. 255–270.
 11. **Обдалова О.А.** Когнитивно-дискурсивная технология в обучении иноязычной межкультурной коммуникации // Язык и культура. 2018. № 44. С. 279–305.
 12. **Сысоев П.В.** Пересматривая конструкт межкультурной компетенции: обучение межкультурному взаимодействию в условиях «диалога культур» и «не-диалога культур» // Язык и культура. 2018. № 43. С. 261–281.
 13. **Фурманова В.П., Ферстяев А.И.** Развитие межкультурной компетенции студентов-бакалавров на основе концептуальной модели // Язык и культура. 2018. № 42. С. 226–242.
 14. **Прохоров Ю.Е.** Национальные социокультурные стереотипы речевого общения и их роль в обучении русскому языку иностранцев. 5-е изд., стереотип. М. : Изд-во ЛКИ, 2008. 224 с.
 15. **Lippmann W.** Public Opinion. N.Y. : Harcourt, Brace & Co., 1922. 427 p.
 16. **Брагина Н.Г.** Языковая номинация и культурные стереотипы // Языковая номинация : тез. докл. междунар. науч. конф. Минск, 1996. С. 51–57.
 17. **Поляков О.Г.** Введение в теорию межкультурной коммуникации : учеб. пособие. Тамбов : Изд-во ТГУ им. Г.Р. Державина, 2007. 58 с.
 18. **Gudykunst W.B., Kim Y.Y.** Communicating with Strangers: An approach to intercultural communication. 4th ed. N.Y. : McGraw-Hill, 2002. 468 p.
 19. **Сафонова В.В.** Социокультурный подход: основные социально-педагогические и методические положения // Ученые записки Национального общества прикладной лингвистики. 2013. № 4. С. 53–72.
 20. **Гак В.Г.** Язык как форма самовыражения народа // Язык как средство трансляции культуры : сб. ст. М. : Наука, 2000. С. 54–68.

Сведения об авторах:

Брыксина Ираида Евгеньевна – кандидат педагогических наук, доцент, Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина (Тамбов, Россия). E-mail: bryxina68@mail.ru

Поляков Олег Геннадиевич – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой лингвистики и гуманитарно-педагогического образования, Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина (Тамбов, Россия). E-mail: olegpo@rambler.ru

Поступила в редакцию 20 января 2020 г.

INTERCULTURAL LEARNING IN THE FRENCH-AS-A-SECOND-FOREIGN-LANGUAGE CLASSROOM AFTER ENGLISH

Bryxina I.Y., Ph.D. (Education), Associate Professor, Tambov State University named after G.R. Derzhavin (Tambov, Russia). E-mail: bryxina68@mail.ru

Polyakov O.G., D.Sc. (Education), Professor, Head of Linguistics and Humanities Teacher Training, Pedagogical Institute, Tambov State University named after G.R. Derzhavin (Tambov, Russia). E-mail: olegpo@rambler.ru

DOI: 10.17223/19996195/49/12

Abstract. The article looks at the intercultural learning of students mastering French as a second foreign language after English in the system of higher education as one of the most topical issues of modern linguodidactics. In the course of French learning, many linguistic and cultural phenomena, which arise in learners' consciousness at the level of conceptual schemes, become as if passed through language expression and correlated to verbal forms. At the same time, learner language consciousness does not want to accept a language system alien to it and, in communication in French, makes use of language samples which are English or Russian calques, whereas his / her cognitive consciousness rises against another foreign language seeing and describing reality differently. Due to the fact that failures in learning French as a second foreign language after English can be caused not only by linguistic interference, but also because of so-called extra-code information in the student's minds, the authors discuss some of the most significant factors influencing intercultural learning in the mastering of French as a second foreign language after English in connection with, firstly, perception, secondly, stereotypes actualization, and, thirdly, ethnocentrism. Students get the opportunity to learn phenomena of a new foreign language, accept them or, by means of dialogue and textual analysis of cultural information, correct mistakes made by them. The student's French-language consciousness is systematically differentiated from consciousness in his / her native language and English as a first foreign language, the interference is minimized, and Russian and English become the main support for learning French as a second foreign language. The specificity is shown of how the process of French-as-a-second-foreign-language learning is organized in a cross-cultural context. The contributors emphasize the importance of student learning to allocate as common and distinctive in his / or her own culture and a non-native one, to interpret phenomena of another language and culture, to analyze and explain the nature of values and motives, i.e. to develop empathy with a foreign environment. In this regard, a case is discussed which shows how an English university professor as a representative of British language and culture reacts to being compared with the Frenchwoman, which, in the opinion of a Russian teacher of English should sound as a compliment. At the same time, it is recommended to use in the educational process not only text material, but also films which reflect the specificity of a certain culture, considering, for example, the extent of context orientation in business communication. This promotes a better mastering of lexis, acquisition of concepts of native and target linguocultures through juxtaposing them, development of the listening skill, code switching, and formation of cultural sensitivity. In conclusion, intercultural learning in the French-as-a-second-foreign-language classroom after English in the context of multilingualism requires the teacher making use of a combination of specific and general cultural approaches. This allows addressing the issues of ethnocentrism and cultural identity, which cannot be only solved through acquiring knowledge about a particular culture or solely through forming the ability to behave correctly in a certain culture.

Keywords: intercultural learning; multilingualism; French; second foreign language; perception; stereotype; ethnocentrism; text; film; linguoculture; world picture

References

1. Bennett M. J. (1993) Towards ethnorelativism: a developmental model of intercultural sensitivity // *Education for the Intercultural Experience* / ed. by R. M. Paige. 2nd ed. Yarmouth, ME: Intercultural Press. pp. 21–71.
2. Koryakovtseva N.F. (2018) Produktivnoye jazykovoye obrazovaniye kak realizatsiya razvivayushchey obrazovatel'noy paradigmy [Productive language education as realization of educational paradigm] // *Inostrannyye jazyki v shkole*. 2. pp. 2–10.
3. Gural' S.K., Koneva E.V., Polyakov O.G. (2016) Mnogoyazychiye i obucheniye inostrannym jazykam: sovremennyy kontekst problemy [Multilingualism and foreign languages teaching: current context of the issue] // *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki*. 3 (3). pp. 9–12.

4. Novikova E.R., Polyakov O.G. (2016) Izucheniye frantsuzskikh zaimstvovaniy v angliyskom yazyke i angliyskikh vo frantsuzskom v protsesse podgotovki bakalavrov lingvistiki – budushchikh uchiteley [Studying French borrowings in English and the English ones in French under a bachelor's degree programme in linguistics for teachers-to be] // *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki*. 1 (1). pp. 36–39.
5. Golubeva O.K., Polyakov O.G. (2016) Izucheniye zoomorfnoy leksiki frantsuzskogo i angliyskogo yazykov v protsesse podgotovki bakalavrov lingvistiki – budushchikh uchiteley [Studying French and English zoomorphic lexis under a bachelor's degree programme in linguistics for teachers-to be] // *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki*. 1 (1). pp. 19–22.
6. Golubeva O.K. (2018) Preodoleniye lingvokul'turnoy interferentsii s pomoshch'yu informatsionnykh i kommunikatsionnykh tekhnologiy [Overcoming linguo-cultural interference by means of ICT] // *Sovremennaya pedagogika i psikhologiya: problemy i perspektivy: mat-ly mezhdunar. stud. nauch.-prakt. konf.; Tv. gos. un-t. Tver'*. pp. 193–197.
7. Polyakov O.G., Hausmann-Ushkova N.V., Vyazovova N.V. (2016) Aktual'nyye voprosy podgotovki uchiteley i prepodavateley vtorogo inostrannogo yazyka [Topical issues of training second foreign language teachers and lecturers] // *Professiona'no-lichnostnoye razvitiye prepodavatelya i studenta: traditsii, problem, perspektivy. Tambov: Izd-vo TGU im. G. R. Derzhavina*. pp. 440–444.
8. Bryksina I.E., Polyakov O.G., Hausmann-Ushkova N.V., Murunov S.S. (2019) Obucheniye fonetike i priobshcheniye k issledovatel'skoy deyatel'nosti studentov v usloviyakh mul'tilingvizma // *Sostoyaniye, problemy i perspektivy razvitiya sovremennogo obrazovaniya / ed. by M. V. Posnova. Petrozavodsk: Novaya nauka*. pp. 68–78.
9. Gural' S.K., Smokotin V.M. (2013) Mezhjazykovaya i mezhkul'turnaya kommunikatsiya v period globalizatsii [Interlingual and intercultural communication in the period of globalization] // *Jazyk i kul'tura – Language and Culture*. 4 (24). pp. 14–23.
10. Kuklina S.S., Cheremisinova I.S. (2018) Mezhkul'turnaya inojazychnaya kommunikativnaya kompetentsiya kak osnova obucheniya inojazychnomu obshcheniyu v vuze [Intercultural foreign-language competence as basis for teaching university students to communicate in a foreign language] // *Jazyk i kul'tura – Language and Culture*. 41. pp. 255–270.
11. Obdalova O.A. (2018) Kognitivno-diskursivnaya tehnologiya v obuchenii inojazychnoy mezhkul'turnoy kommunikatsii [Cognitive-discursive technology in teaching intercultural communication] // *Jazyk i kul'tura – Language and Culture*. 44. pp. 279–305.
12. Sysoyev P.V. (2018) Peresmatrivaya konstrukt mezhkul'turnoy kompetentsii: obucheniye mezhkul'turnomu vzaimodeystviyu v usloviyakh “dialoga kul'tur” i “ne-dialoga kul'tur” [Revising the construct of intercultural competence: teaching intercultural interaction in a “dialogue of cultures” and “non-dialogue of cultures”] // *Jazyk i kul'tura – Language and Culture*. 43. pp. 261–278.
13. Furmanova V.P., Ferstyayev A.I. (2018) Razvitiye mezhkul'turnoy kompetentsii studentov-bakalavrov na osnove kontseptual'noy modeli [Developing undergraduates' intercultural competence on the basis of a conceptual model] // *Jazyk i kul'tura – Language and Culture*. 42. pp. 226–242.
14. Prokhorov Y.E. (2008) Natsional'nyye sotsiokul'turnyye stereotipy rechevogo obshcheniya i ikh rol' v obuchenii russkomu yazyku inostrantsev [National sociocultural stereotypes of verbal communication and their role in teaching Russian to foreigners]. 5th ed. Moskva: Izd-vo LKI.
15. Lippmann W. (1922) *Public Opinion*. New York: Harcourt, Brace & Co.
16. Bragina N.G. (1996) Jazykovaya nominatsiya i kul'turnyye stereotipy [Language nomination and cultural stereotypes] // *Jazykovaya nominatsiya: tez. dokl. mezhdunar. nauch. konf. Minsk*. pp. 51–57.
17. Polyakov O. G. (2007) *Vvedeniye v teoriyu mezhkul'turnoy kommunikatsii: ucheb. posobiye* [Introducing the Theory of Intercultural Communication: textbook]. Tambov: Izd-vo TGU im. G. R. Derzhavina.

18. Gudykunst W.B., Kim Y.Y. (2002) *Communicating with Strangers: An approach to intercultural communication*. 4th ed. New York: McGraw-Hill.
19. Safonova V.V. (2013) *Sotsiokul'turnyy podkhod: osnovnyye sotsial'no-pedagogicheskiye i metodicheskiye polozheniya* [Sociocultural approach: socio-pedagogical and methodological fundamentals] // *Uchenyye zapiski Natsional'nogo obshchestva prikladnoy lingvistiki*. 4. pp. 53–72.
20. Gak V.G. (2000) *Jazyk kak forma samovyrazheniya naroda* [Language as a form of a people's self-expression] // *Jazyk kak sredstvo translyatsii kul'tury*: sb. st. M.: Nauka. pp. 54–68.

Received 20 January 2020

ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА И ЕЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

П.А. Кисляков, С.Н. Сорокоумова, П.А. Егорова

*Статья подготовлена в рамках гранта Президента РФ
для государственной поддержки молодых российских ученых (№ МД-83.2020.6).*

Аннотация. В статье рассматривается проблема психолингвистической безопасности личности студента в условиях цифровой трансформации российского общества. Делается анализ государственной политики в области защиты русского языка и культуры. Представлен обзор подходов к определению лингвистической безопасности в лингвистике, психологии, философии, культурологии. Обобщены социокультурные угрозы психолингвистической безопасности личности: лингвистические (связаны с трансформацией элементов языка и культуры: вестернизация, криминализация, упрощение и замена визуальным рядом, распространение нецензурной лексики и интернет-сленга), социокультурные (девальвация или дискредитация духовных ценностей), психологические (снижение порога психологической внушаемости и зависимости, размывание личностной идентичности, психологическое неблагополучие), социально-психологические (искажение этнической и гражданской идентичности деструктивное коллективное поведение). Цель исследования состояла в изучении психолингвистической культуры и социальной идентичности как предикторов психолингвистической безопасности личности. Для оценки психолингвистической культуры использовалась специально разработанная анкета, включающая шкалы «Социокультурная и политическая роль русского языка», «Угрозы русскому языку», «Особенности современной языковой интернет-среды», «Используемая разговорная лексика». Для измерения силы социальной (этнической, гражданской, глобальной, микросоциальной) идентичности использовалась модифицированная методика «Шкала идентификации с человечеством» С. Макфарленда (русскоязычная адаптация Т.А. Нестика). В исследовании приняли участие 186 студентов российских вузов. Полученные данные обрабатывались с использованием пакета статистических программ SPSS 23 (описательные статистики, корреляционный анализ Пирсона, линейный регрессионный анализ). Полученные данные позволяют говорить о том, что российское студенчество разделяет мнение о значимости социокультурных функций русского языка. Каждый второй респондент осознает, что угрозами русскому языку являются интернет-сленг, ненормативная лексика, вестернизация, криминализация. Оценивая особенности современной языковой интернет-среды, половина студентов отметили, что в ней используется простой, примитивный язык, большой объем информации, затрудняющий ее восприятие; искажается значение и смысл слов. Треть опрошенных подчеркнули, что в интернет-среде искажается мировоззрение человека, пропагандируется западная культура, насилие и агрессия. Около половины студентов используют в повсе-

дневной разговорной лексике интернет-сленг и иностранные слова. Проведенное исследование показало, что современные российские студенты в равной степени идентифицируют себя с представителями человечества, русского этноса и гражданами России. Исследование подтвердило тот факт, что психолингвистическая безопасность личности в условиях цифровой трансформации российского общества обеспечивается этнической и гражданской идентификацией, а также взаимообусловленными показателями психолингвистической культуры: признание угроз русскому языку и рискогенности языковой интернет-среды, а также использованием в разговорной лексике языковых средств, обеспечивающих социокультурную идентификацию. Делается вывод о необходимости реализации в системе образования образовательных программ, направленных на развитие у обучающихся психологических ресурсов, защит и компетенций психолингвистической безопасности личности.

Ключевые слова: социокультурные угрозы; психолингвистическая безопасность; информационная безопасность; психология безопасности; цифровая трансформация; критическое мышление; российское общество; русский язык; студенты.

Введение

Цифровизация общества, связанная с развитием информационных и коммуникационных технологий, интернета, оказывает прямое воздействие на интеллектуальное, психическое и физическое развитие личности, на формирование нравственного облика человека [1, 2]. Негативной стороной данного процесса является возникновение новых факторов риска и угроз информационного воздействия. В соответствии с культурно-историческим подходом, цифровизация общества рассматривается как культурный процесс, способствующий порождению новых форм деятельности, культурных практик, феноменов, значений и смыслов. Обычный человек становится объектом, оказывающимся в фокусе действия информационной атаки. Как результат – размытость восприятия, потеря идентичности, подчинение сознания субъектам такого воздействия. Причина этого лежит в недостаточном уровне знаний относительно социокультурных и психологических факторов обеспечения безопасности человека в условиях информационного воздействия. Сложность геополитической обстановки современного мира обуславливает поиск нематериальных активов, способных обеспечить национальную безопасность. Одним из таких конструктов является психолингвистическая (лингвосоциокультурная, лингвистическая) безопасность личности и общества. При этом объектом обеспечения безопасности выступают русский язык и культура, предметом – мировоззрение и психика человека, традиции и нормы общества, средством обеспечения – СМИ, литература, интернет-ресурсы [3–7].

В настоящее время в России разворачивается транзитивный процесс с выработкой новой стратегии национальной политики, ориенти-

рованной на формирование общества и государства безопасного типа с опорой на консерватизм и традиционализм, которые заключаются в бережном и позитивном отношении к ценностям собственного народа, его культуре и языку [8]. Задачи защиты русского языка ставятся на государственном уровне. Разрабатываются документы стратегического планирования, указывающие фундаментальную роль русского языка и культуры: Доктрина информационной безопасности Российской Федерации, Концепция информационной безопасности детей, Концепция преподавания русского языка и литературы в Российской Федерации, Стратегия государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 г., Стратегия национальной безопасности Российской Федерации, Стратегия государственной молодежной политики в РФ, Стратегия государственной культурной политики на период до 2030 года, Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 г., Основные направления политики Российской Федерации в сфере международного культурно-гуманитарного сотрудничества и др. Так, Концепция преподавания русского языка и литературы в Российской Федерации фиксирует, что русский язык как государственный язык Российской Федерации является стержнем, вокруг которого формируется российская идентичность, гражданское, культурное, образовательное пространство страны, а также фактором личной свободы гражданина, обеспечивающим возможность его самореализации в условиях многонационального и поликультурного государства.

Указанные документы актуализируют следующие информационно-психологические и социокультурные угрозы для русского языка и культуры: размывание традиционных российских духовно-нравственных ценностей и ослабление единства многонационального народа Российской Федерации путем внешней культурной и информационной экспансии, пропаганды вседозволенности и насилия, расовой, национальной и религиозной нетерпимости, снижение интеллектуального и культурного уровня общества; искажение ценностных ориентиров, проявления асоциального поведения; деформация исторической памяти; осуществление экстремистской деятельности под видом гуманитарной, культурной и псевдорелигиозной деятельности, в том числе со стороны иностранных организаций. Одним из рисков является и недооценка потенциала русского языка и культуры для гармонизации общественных отношений. Русский язык и культура сохраняют огромный потенциал для формирования и укрепления гражданской идентичности, обеспечения единства российской нации, сохранения единства культурного и языкового пространства Российской Федерации. В социологических исследованиях в качестве социокультурных угроз также отмечают изменение или утрату культурных традиций (норм, обычаев, нравов, обрядов, ритуалов); угрозу кризиса культурной идентичности в

различных группах населения; угрозу разрушения культурных оснований национально-этнической и религиозной идентичности населения; разрушение нравственных ценностей и моральных норм среди населения; возникновение неформальных объединений контркультурной направленности и пр. [9].

Методология

Понятие психолингвистической (лингвосоциокультурной, лингвистической) безопасности раскрыто в лингвистике, психологии, культурологии, философии, политологии и других смежных науках. Поиск запрос в российской электронной библиотеке «eLIBRARY.RU» по ключевому слову «лингвистическая безопасность» выдает около 150 публикаций. В 2015 г. И.В. Баженовой и В.А. Пищальниковой издана монография «Актуальные проблемы лингвистической безопасности» [10]. Авторы решают задачу осмысления многомерности структуры лингвистической безопасности в связи с опасными явлениями современного общества, обусловленными языковым фактором: лингвистической экспансией, которая ведет к деформации национального языка; бесконтрольным использованием психолингвистических методов информационного воздействия на индивида и массовое сознание, осуществляемого в рекламе, СМИ. В Нижнем Новгороде с 2017 г. ежегодно проводится Международный научно-образовательный форум «Языковая политика и лингвистическая безопасность». Это говорит о том, что в современной науке исследование психолингвистической безопасности только начинает развиваться.

В Договоре о коллективной безопасности понятие лингвистической безопасности рассматривается в нескольких различных аспектах, один из которых связан с безопасностью существования и функционирования государственного языка, являющегося системообразующим фактором государства, обеспечивающим его единство, самоидентификацию, формирование, сохранение и развитие его материальных, социокультурных и духовно-нравственных ценностей [11].

Б.А. Жигалев и С.В. Устинкин рассматривают понятие лингвистической безопасности в широком и узком смысле. В широком смысле под лингвистической безопасностью подразумевается лингвистическое исследование проблем сохранения геополитического кода государства, включающего национальные интересы и ценности, принятую шкалу идентификации опасностей, рисков, вызовов и угроз, возможные способы их нейтрализации, обеспечения социально-политической стабильности. В узком смысле лингвистическая безопасность представляет собой «систему мероприятий в рамках государственной языковой политики, обеспечивающую защиту языка от разного рода опасных

воздействий, а также совокупность технологий и редакционных действий в юриспруденции, электронном документообороте, стиле СМИ и речевой коммуникации; включает в себя предотвращение правонарушений или преступных посягательств, совершаемых посредством языка и речи; пресечение бесконтрольного использования многочисленных лингвopsихологических приемов информационного воздействия на индивидуальные и массовое сознание, начиная от обычных форм, средств и методов политической и коммерческой рекламы и заканчивая технологиями манипулирования подсознанием человека» [12. С. 33–34].

В. А. Ремизов и Н. А. Янкова вводят понятие лингвосоциокультурной безопасности как «способности социального субъекта сохранять социокультурные отношения, сложившиеся в пределах определенной социальной системы, посредством сохранения и развития языков (прежде всего, национального языка и этнического языка) как источников, исторически структурирующих духовные основания таких отношений» [13. С. 59]

В.Г. Тылец и Т.М. Краснянская определяют психологическое содержание лингвистической безопасности личности через «целостную характеристику приемлемости для субъекта как акцептора индивидуальной и социальной реализации состояния своей защищенности и сохранности потенциала развития в условиях давления на его когнитивную, эмоциональную, потребностную, оценочно-смысловую и поведенческую сферу элементов чуждого языка и культуры» [14. С. 445].

В работах Г.Н. Трофимовой [15] и Л.Г. Лисицкой [16], посвященных лингвистической безопасности медиатекста, также делается акцент на психологическом воздействии информации на человека. Безопасность текста характеризуется отсутствием при его восприятии у реципиента негативных последствий в сферах знаний, чувств и мотивов.

Решение проблем обеспечения психолингвистической безопасности личности предполагает анализ социокультурной среды с выявлением угроз и рисков. Проведенный нами анализ указанных выше подходов позволил выделить следующие группы угроз и рисков: лингвистические, социокультурные, психологические, социально-психологические.

Лингвистические (языковые) угрозы связаны с трансформацией элементов языка и культуры. Язык, в самом общем смысле, представляет собой систему словесных знаков, служащую средством человеческого общения, мышления и носителем общественного сознания [17]. Участвуя в осуществлении практически всех высших психологических функций человека, язык, наряду с практической деятельностью, определяет общую структуру индивидуального сознания и поведения [18, 19]. Язык, в большей степени, чем какая-либо другая психологическая характеристика, определяет его национальную принадлежность. Поэтому информационно-психологическая операция против национально-

го языка является атакой на личность в целом, ее сознание и основные гражданские качества: патриотизм, установку на отождествление себя с определенным народом и его традициями [20, 21]. Ярким примером может служить атака на русский язык на территории постсоветского пространства. Основными угрозами русскому языку в России, возникшими в 1990-е гг. и сохранившимися до сегодняшнего дня, можно назвать вестернизацию, криминализацию, упрощение и замену визуальным рядом, распространение нецензурной лексики и интернет-сленга. Нарастающее преобладание в интернет-ресурсах, СМИ и массовой культуре в целом образных вариантов информации над речевыми можно назвать фундаментальной угрозой русскому языку и богатству внутреннего мира человека.

Речевая форма мышления – это главный базис становления и развития человеческого интеллекта. С ней связано формирование аналитического склада ума, способности к восприятию абстрактных понятий, а также понимание и усвоение духовно-нравственных истин человеческой жизни. Сегодня под влиянием образных (визуальных) вариантов информационного воздействия молодое поколение невольно уходит от сложных и высоких возможностей психики к более простым, примитивным [20, 21], формируется так называемое клиповое мышление [2]. Состояние языка и культуры речи всегда являлось индикатором общей культуры человека и национальной культуры общества в целом. «Вестернизация» русского языка связана с использованием в лексике терминов и речевых оборотов, заимствованных из иностранного (прежде всего западного) языка [22]. Использование интернет-сленга связано как с заимствованием иностранных слов, так и с сознательным искажением слов родной речи. По данным Министерства просвещения РФ, в последние годы в школьных сочинениях увеличилось количество ошибок, связанных с употреблением интернет-сленга. Человек, который часто использует ненормативную лексику, уже имеет определенные отклонения в области психического здоровья, он деградирует как личность. За внедрением же в русскую речь слов и оборотов жаргонного (криминального) характера следует выбор жизненных идеалов и образцов для подражания. Ярким примером служит распространение среди молодежи и подростков неформального криминализованного движения АУЕ, использующего тюремный жаргон и пропагандирующего преступные ценности и образ жизни.

Социокультурные угрозы распространяются в сфере языкового и культурного функционирования общества и связаны с девальвацией или дискредитацией духовных ценностей, исторически структурирующих социокультурные отношения в обществе посредством языковых ресурсов (этнического языка, государственного языка), что ведет к глобализации (унификации) социокультурного пространства, фрагмента-

ции и ослаблению единства многонационального народа России, утрате культурной и этнической идентичности, обострению межэтнических и межконфессиональных противоречий и пр. [23–26].

Психологические угрозы связаны с ускорением процессов обновления и приращения социальной информации, что наряду со снижением медиаграмотности и психолингвистической культуры приводит к снижению порога психологической внушаемости и зависимости, размыванию личностной идентичности. При этом исследователи консолидировано в качестве главной опасности для человека и общества в целом отмечают то обстоятельство, что у людей может не хватить психологических ресурсов, чтобы справиться с требованиями, характером и темпами преобразования цифровой (виртуальной, информационной) среды, выработав конструктивные механизмы устойчивости личности к психолингвистическим угрозам. Проблема личности не только в том, чтобы адаптироваться к цифровому обществу, но и в том, чтобы сохранить ценностно-психологическое ядро, психологическое благополучие [2, 27, 28].

Социально-психологические угрозы связаны с искажением социальной идентичности. Обусловленные психолингвистическими угрозами явления и деструктивное коллективное поведение приводят к утрате личностью статуса как носителя норм и субъекта социально-экономической жизни. Процесс цифровой социализации способствовать формированию негативной социальной идентичности и повышению социального конформизма индивида к различным деструктивным идеологиям, включая идеологии экстремизма и терроризма. Молодежь в силу психологической неустойчивости и социальной незрелости более подвержена влиянию различных деструктивных «идентификационных проектов». Возрастное желание самореализоваться может стать хорошей почвой для экстремистского поведения. Особую тревогу вызывают факты вступления российской молодежи в запрещенную в России ваххабитскую террористическую группировку «ИГИЛ», а также факты вовлечения молодежи в провокационные протестные движения и акции [28].

Проведенный анализ указывает на необходимость исследования психолингвистической безопасности молодежи в условиях обострения социокультурных угроз и вызовов цифрового общества. Показателями психолингвистической безопасности могут выступать психолингвистическая культура, медиаграмотность, критичность мышления, психологическая устойчивость, социальная (этническая, гражданская) идентичность.

Цель нашего исследования состояла в изучении психолингвистической культуры (особенности лексики, осознание социокультурной роли русского языка) и социальной (этнической, гражданской) идентичности как предикторов психолингвистической безопасности личности.

Исследование и результаты

Для оценки психолингвистической культуры использовалась специально разработанная анкета. Респонденту предлагалось оценить по 5-балльной шкале Лайкерта (от 1 – абсолютно нет до 5 – в очень высокой степени) социокультурную и политическую роль русского языка (4 пункта), угрозы русскому языку (4 пункта), особенности современной языковой интернет-среды (6 пунктов), а также используемую им разговорную лексику (в том числе в интрнет-среде) (7 пунктов). Методологическую основу анкеты составили теория лингвистической и информационно-психологической безопасности личности и общества [10, 12, 14, 21, 23], а также методика оценки чистоты русского языка ВЦИОМ (<https://wciom.ru/index.php?id=236&uid=9586>). Для измерения силы социальной (этнической, гражданской, глобальной, микросоциальной) идентичности использовалась модифицированная методика «Шкала идентификации с человечеством» С. Макфарленда, адаптированная на русский язык Т.А. Нестиком [29]. Опросник включает в себя 9 пунктов, с помощью которых респонденту предлагается оценить по 5-балльной шкале Лайкерта (от 1 – совсем не близки, до 5 – очень близки), насколько предложенное высказывание соответствует его отношению: к своему ближайшему окружению (микросоциальная идентичность), гражданам его страны (гражданская идентичность), человечеству в целом (глобальная идентичность), людям своей этической принадлежности (этническая идентичность) (авторское дополнение методики). Максимальное количество баллов по каждому виду идентичности – 45, минимальное – 9.

В исследовании приняли участие 186 студентов российских вузов, проживающих в Москве, Томске, Иванове, Екатеринбурге. Национальность участников – русские, возраст от 17 до 26 лет ($M = 20,3$) (34,5% мужчин, 65,5% женщин). Данные собирались на сервисе Google Forms. Полученные ответы обрабатывались с использованием пакета статистических программ SPSS 23.

Для определения внутренней надежности – согласованности шкал авторской анкеты «Психолингвистическая культура» рассчитывался α -Кронбаха. Шкалы анкеты продемонстрировали хорошую согласованность (шкала «Социокультурная и политическая роль русского языка» $\alpha = 0,664$; шкала «Угрозы русскому языку» $\alpha = 0,839$; шкала «Особенности языковой интернет-среды» $\alpha = 0,814$; шкала «Используемая разговорная лексика» $\alpha = 0,643$). Расчет эксцесса и асимметрии показал, что распределение значений каждого пункта анкеты примерно соответствует нормальному (значения лежат в диапазоне от -2 до $+2$). Модифицированная методика «Шкала идентификации с человечеством» также показала хорошую внутреннюю надежность ($\alpha = 0,965$).

Результаты исследования психолингвистической культуры студентов представлены в табл. 1–4.

Т а б л и ц а 1

Оценка респондентами социокультурной и политической роли русского языка

Пункт анкеты	Среднее значение M	Стандартное отклонение SD	«Нет» (баллы 1–2), %	«В какой-то мере» (балл 3), %	«Да» (баллы 4–5), %
Русский язык духовно объединяет народы России	4,11	0,96	7	15,4	77,6
Русский язык является национальным богатством России, носителем традиций, культуры	4,59	0,71	1,4	6,3	92,3
Русский язык является «мягкой силой» во внешней политике (средством социокультурного, политического взаимодействия)	3,44	1,15	20,3	27,3	52,4
Русский язык является информационным оружием во внешней политике (влияет на психику, сознание, манипулирует людьми)	3,05	1,38	37,1	23,8	39,1

Т а б л и ц а 2

Оценка респондентами угроз русскому языку

Пункт анкеты	Среднее значение M	Стандартное отклонение SD	«Нет» (баллы 1–2), %	«В какой-то мере» (балл 3), %	«Да» (баллы 4–5), %
Угрозой русскому языку является использование людьми интернет-сленга, языка социальных сетей (погуглить, лайкнуть и др.)	3,41	1,39	26,6	25,9	47,5
Угрозой русскому языку является использование людьми ненормативной лексики (мата)	3,17	1,44	35,7	21,7	42,6
Угрозой русскому языку является использование людьми иностранных слов (вестернизация языка)	3,20	1,33	27,3	32,2	40,5
Угрозой русскому языку является использование людьми криминального сленга (криминализация языка)	3,47	1,31	23,8	27,3	48,9

Полученные данные позволяют говорить о том, что в исследуемой выборке (российское студенчество) большинство респондентов разделяет мнение о значимости социокультурных функций русского языка (духовно объединяет народы России – 77,6%, является носителем традиций, культуры – 92,3%); около половины согласны с тем, что рус-

ский язык выполняет внешнеполитические функции (является «мягкой силой» – 52,4%, является информационным оружием – 39,1%).

Таблица 3

Оценка респондентами особенностей современной языковой интернет-среды

Пункт анкеты	Среднее значение M	Стандартное отклонение SD	«Нет» (баллы 1–2), %	«В какой-то мере» (балл 3), %	«Да» (баллы 4–5), %
Используется простой, примитивный язык, небольшой словарный запас	3,39	1,07	19,6	32,9	47,5
Большой объем информации затрудняет ее восприятие	3,40	1,18	21,7	28,7	49,6
Искажается значение и смысл слов	3,43	1,10	19,6	31,5	48,9
Искажается мировоззрение человека	3,03	1,20	29,4	38,5	32,1
Пропагандируется западная культура	3,30	1,28	23,1	35,7	41,2
Пропагандируется насилие, агрессия	2,76	1,32	44,8	27,3	27,9

Таблица 4

Оценка респондентами используемой ими разговорной лексики

Пункт анкеты	Среднее значение M	Стандартное отклонение SD	«Никогда» (баллы 1–2), %	«Иногда» (балл 3), %	«Часто» (баллы 4–5), %
Интернет-сленг, язык социальных сетей (погуглить, лайкнуть и др.)	3,87	0,89	6,3	25,9	67,8
Ненормативная лексика (мат)	2,82	1,28	43,4	28	28,6
Высокий стиль	3,30	0,91	16,1	44,1	39,8
Иностранные слова, заимствованные из других языков	3,41	0,93	15,4	39,9	44,7
Цитаты из литературных произведений, кино, слова из песен	3,36	1,08	23,1	32,9	44
Криминальный сленг	1,57	0,94	86,7	6,3	7
Пословицы, поговорки, крылатые выражения	3,17	1,11	28	34,3	37,7

Каждый второй респондент осознает, что угрозами русскому языку являются интернет-сленг (47,5%), ненормативная лексика (42,6%), вестернизация (40,5%), криминализация (48,9%). Оценивая особенности современной языковой интернет-среды, половина студентов отметили, что в ней используется простой, примитивный язык (47,5%), большой объем информации, затрудняющий ее восприятие (49,6%), искажается значение и смысл слов (48,9%); треть опрошенных отметили, что в интернет-среде искажается мировоззрение человека (32,1%), западная культура (41,2%), пропагандируется насилие и агрессия (27,9%).

Около половины студентов используют в повседневной разговорной лексике интернет-сленг (67,8%) и иностранные слова, заимствованные из других языков (44,7%), что представляет угрозу психолингвистической безопасности личности. Примечательно, что около 40% респондентов указали, что в своей повседневной разговорной лексике они используют языковые средства, обеспечивающие социокультурную идентификацию (высокий стиль, цитаты из литературных произведений, кино, слова из песен, пословицы, поговорки, крылатые выражения).

Результаты исследования социальной идентичности студентов представлены в табл. 5. Проведенное исследование показало, что современные российские студенты в равной степени идентифицируют себя с представителями человечества, русского этноса и гражданами России (половина на среднем уровне, четверть – на низком и четверть – на высоком). Доминирующей является микросоциальная идентичность (ближайшее окружение).

Для определения взаимосвязи между показателями психолингвистической безопасности (психолингвистической культуры и социальной идентичности) нами был проведен корреляционный анализ Пирсона и серия линейных регрессионных анализов (метод шагового отбора) (табл. 6–8).

Проведенный корреляционный анализ показал, что между всеми утверждениями (пунктами) шкал «Угрозы русскому языку» и «Особенности языковой интернет-среды» анкеты оценки психолингвистической культуры имеются прямые корреляционные связи ($0,2 < r < 0,8$, при $p < 0,01$), что указывает на системность исследуемых показателей. Признавая наличие угроз русскому языку, респонденты указывают на рискогенность языковой интернет-среды.

Таблица 5

**Оценка респондентами своей социальной идентичности
(«Шкала идентификации с человечеством» С. Макфарленда)**

Шкала	Среднее значение M	Стандартное отклонение SD	«Не близки» (баллы 1–2), %	«Близки в какой-то мере» (балл 3), %	«Близки» (баллы 4–5), %
Этническая идентичность – отношение к представителям своего этноса (русским)	29,05	8,61	23,1	50,3	26,6
Гражданская идентичность – отношение к гражданам их страны (россиянам)	29,50	8,35	16,8	57,3	25,9
Глобальная идентичность – отношение человечеству в целом	28,57	8,51	27,3	50,3	22,4
Микросоциальная идентичность – отношение к своему ближайшему окружению	39,27	6,61	2,1	21	76,9

Таблица 6

**Корреляционные связи между показателями психолингвистической культуры
(корреляция Пирсона, уровень значимости ** $p < 0,01$; * $p < 0,05$)**

Показатель	Социокультурная и политическая роль русского языка			
	духовно объединяет народы России	является национальным богатством России	является «мягкой силой»	является информационным оружием
Угрозой русскому языку является использование людьми интернет-сленга	0,373**	0,344**	0,258**	0,250**
Угрозой русскому языку является использование людьми ненормативной лексики	0,283**	0,214*	0,309**	0,294**
Угрозой русскому языку является использование людьми иностранных слов	0,259**	0,320**	0,165*	0,237**
Угрозой русскому языку является использование людьми криминального сленга	0,317**	0,241**	0,321**	0,287**
Языковая интернет-среда: искажается значение и смысл слов	–	–	–	0,251**
Языковая интернет-среда: искажается мировоззрение человека	0,186*	–	–	0,228**
Языковая интернет-среда: пропагандируется западная культура	0,174*	0,232**	–	–
Используемая разговорная лексика: интернет-сленг	–0,279**	–0,183*	–0,185*	–
Используемая разговорная лексика: иностранные слова, заимствованные из других языков	–0,257**	–0,259**	–	–

Таблица 7

**Корреляционные связи между показателями психолингвистической культуры
и социальной идентичности (корреляция Пирсона, уровень значимости
** $p < 0,01$; * $p < 0,05$)**

Показатель	Социальная идентичность			
	этническая	гражданская	глобальная	микросоциальная
Русский язык духовно объединяет народы России	0,386**	0,403**	0,167*	–
Русский язык является национальным богатством России	0,261**	0,318**	–	0,166*

Показатель	Социальная идентичность			
	этническая	гражданская	глобальная	микросоциальная
Русский язык является «мягкой силой»	0,305**	0,312**	0,218**	–
Русский язык является информационным оружием	0,236**	0,229**	–	–
Угрозой русскому языку является использование людьми интернет-сленга	0,200*	0,237**	–	–
Угрозой русскому языку является использование людьми иностранных слов	–	0,182*	–	–
Угрозой русскому языку является использование людьми ненормативной лексики	–	0,165*	–	–
Языковая интернет-среда: пропагандируется западная культура	0,171*	0,184*	–	–
Используемая разговорная лексика: цитаты из литературных произведений, кино, слова из песен	–	–	0,241**	–
Используемая разговорная лексика: ненормативная лексика	–	–	–	–0,183*
Используемая разговорная лексика: пословицы, поговорки, крылатые выражения	0,288**	0,331**	0,340**	–

Таблица 8

Предикторы социальной идентичности, выявленные с помощью регрессионного анализа

Предиктор	Коэффициент β			
	Этническая идентичность	Гражданская идентичность	Глобальная идентичность	Микросоциальная идентичность
Русский язык духовно объединяет народы России	0,337	0,351	–	–
Русский язык является «мягкой силой»	–	–	0,217	–
Русский язык является информационным оружием	0,166	0,152	–	0,164
Используемая разговорная лексика: пословицы, поговорки, крылатые выражения	0,236	0,279	0,240	–
Используемая разговорная лексика: цитаты из литературных произведений, кино, слова из песен	–	–	0,177	–
Используемая разговорная лексика: ненормативная лексика	–	–	–	–0,207
Сводка для модели	F = 14,4; $p < 0,001$; R2 = 0,237	F = 17,03; $p < 0,001$; R2 = 0,269	F = 9,61; $p < 0,001$; R2 = 0,172	F = 4,47; $p = 0,013$; R2 = 0,06

Выявлены прямые корреляционные связи между оценками социокультурных и политических функций русского языка и оценками угроз русскому языку. При этом, признавая антагонистическую функцию русского языка (информационное оружие), респонденты указывают на то, что в языковой интернет-среде наблюдается искажение значений и смысла слов, а также искажается мировоззрение человека. Признавая социокультурные функции русского языка, респонденты указывают на то, что в языковой интернет-среде пропагандируется западная культура, а сами в повседневном лексиконе не используют (практически не используют) интернет-сленг и заимствованные из других языков (см. табл. 6).

Значимые корреляционные связи наблюдаются между различными видами социальной идентичности и некоторыми показателями психолингвистической культуры. Этническая и гражданская идентичности респондентов прямо коррелируют с оценкой значимости социокультурных и политических функций русского языка, а также признанием того, что в языковой интернет-среде пропагандируется западная культура, а угрозой русскому языку является использование интернет-сленга. Глобальная идентичность респондентов коррелирует со значительно меньшим числом показателей психолингвистической культуры. Микросоциальная идентичность практически не коррелирует с показателями психолингвистической культуры (см. табл. 7). Проведенный регрессионный анализ подтвердил, что предикторами этнической и гражданской идентичностей выступают представления о том, что русский язык духовно объединяет народы России, является информационным оружием во внешней политике, а также использование человеком в повседневной лексике пословиц, поговорок, крылатых выражений (см. табл. 8).

Заключение

Таким образом, проведенное исследование подтвердило тот факт, что психолингвистическая безопасность личности в условиях цифровой трансформации российского общества обеспечивается этнической и гражданской идентификацией, а также взаимообусловленными показателями психолингвистической культуры: признанием угроз русскому языку и рискогенности языковой интернет-среды, а также использованием в разговорной лексике языковых средств, обеспечивающих социокультурную идентификацию. Психолингвистическая безопасность личности сохраняется в условиях устойчивого воспроизводства этнической и гражданской идентичности субъекта и падает при их размывании [23, 26]. Контроль социокультурной идентификации молодежи, обусловленной цифровой трансформацией российского общества, становится возможным при реализации языковой и образовательной политики, признающей ценность русского языка и позволяющей нивелировать

последствия негативных психолингвистических воздействий на национальное сознание [3, 6].

Недооценка значительным числом студентов угроз русскому языку, а также социокультурных рисков языковой интернет-среды, использование ими в повседневной разговорной лексике интернет-сленга и заимствованных из других языков слов, представляет угрозу психолингвистической безопасности обществу. Поэтому в системе образования необходимо реализовать программы, направленные на развитие у обучающихся психологических ресурсов, защит и компетенций психолингвистической безопасности личности [27, 28, 30]. Значимыми защитными механизмами для субъекта должны стать критичность мышления и, как следствие, избирательность в отношении интернет-ресурсов (социальных сетей, веб-медиа, сетевых сообществ, блогов и пр.) и продукции СМИ. Студентам необходимо показывать, что манипуляция их сознанием осуществляется не только и не столько через реализацию глобальных проектов. В значительно большей степени она оказывается результатом того, что происходит с ними ежедневно [31, 32]. Для повседневной защиты от социокультурных угроз психолингвистической безопасности студентам нужно знать цели, методы и средства современного манипулирования сознанием людей и уметь контролировать степень своей зависимости от внешних воздействий в различных жизненных ситуациях. Освобождению сознания от информационной зависимости способствует соблюдение лингвосоциокультурных норм, а также следование ценностям гражданского общества. Подрастающему поколению необходимо осознать, что русский язык является национальным достоянием и социокультурным кодом государства, определяющим национальные интересы и ценности.

Литература

1. **Богатырева Ю.И., Привалов А.Н.** Информационная безопасность личности: актуальные вопросы психолого-педагогического сопровождения и поддержки школьников // Гуманитарные науки. 2016. № 1 (33). С. 99–105.
2. **Солдатова Г.У., Рассказова Е.И., Нестик Т.А.** Цифровое поколение России: компетентность и безопасность. М. : Смысл, 2017. 374 с.
3. **Халева И.И.** Лингвистическая безопасность России // Вестник Российской академии наук. 2006. Т. 76, № 2. С. 104–111.
4. **Вандышева А.В.** К проблеме лингвистической безопасности личности // Научный аспект. 2015. № 1-1. С. 93–96.
5. **Звездин Л.А.** К проблематике лингвистической безопасности России: философские аспекты языковой гегемонии Запада // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Философия. 2016. № 3 (21). С. 50–59.
6. **Гришаева Е.Б.** Язык как инструмент реализации политической власти и как объект воздействия политики // Язык и культура. 2018. № 41. С. 55–71.
7. **Johanne J.** The unfinished dream of studying and socializing in French in complete linguistic security: the perspectives of Franco-Ontarian students // Canadian journal of higher education. 2017. Т. 47, № 3. P. 136–151.

8. *Kislyakov P.A.* Retro-innovation of 21st century education as a resource for ensuring national security // *Russian Education and Society*. 2015. Т. 57, № 11. Р. 979–990.
9. *Шестопал Е.Б., Селезнева А.В.* Социокультурные угрозы и риски в современной России // *Социологические исследования*. 2018. № 10. С. 90–99.
10. *Баженова И.В., Пищальникова В.А.* Актуальные проблемы лингвистической безопасности. М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2017. 150 с.
11. *Жигалев Б.А.* Лингвистическая безопасность как фактор укрепления российской государственности // *Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова*. 2018. № 41. С. 32–38.
12. *Жигалев Б.А., Устинкин С.В.* Лингвистическая безопасность как фактор обеспечения устойчивого развития Российской Федерации // *Власть*. 2015. Т. 23, № 10. С. 32–41.
13. *Ремизов В.А., Янкова Н.А.* Лингвосоциокультурная безопасность общества: обоснование понятия // *Вестник Московского государственного университета культуры и искусств*. 2016. № 5 (73). С. 57–64.
14. *Краснянская Т.М., Тылец В.Г.* Психологический анализ социокультурных вызовов лингвистической безопасности личности // *Материалы VI Всероссийской научно-практической конференции «Личность в культуре и образовании: психологическое сопровождение, развитие, социализация» (11–13 декабря 2018 года) / под общ. ред. А.В. Черной*. Ростов-на-Дону ; Таганрог : Foundation, 2018. С. 444–450.
15. *Трофимова Г.Н.* Лингвистическая безопасность: к проблеме толкования // *Вестник Российского университета дружбы народов*. Серия: Русские и иностранные языки и методики их преподавания. 2012. № 1. С. 24–29.
16. *Лисицкая Л.Г.* Коммуникативные нормы и лингвистическая безопасность современных медиатекстов // *Вестник Адыгейского государственного университета*. Серия 2: Филология и искусствоведение. 2009. № 1. С. 85–92.
17. *Крюков В.В.* Язык как знаковая система и ценность общения // *Идеи и идеалы*. 2016. Т. 1, № 4 (30). С. 78–85.
18. *Леонтьев А.А.* Язык, речь, речевая деятельность. М. : Просвещение, 1969. 214 с.
19. *Дурия А.Р.* Язык и сознание. М. : Изд-во Моск. ун-та, 1998. 335 с.
20. *Петров В.П., Петров С.В.* Информационная безопасность человека и общества : учеб. пособие. М. : Энас, 2007. 336 с.
21. *Петров С.В., Кисляков П.А.* Информационная безопасность. М. : Русский журнал, 2011. 327 с.
22. *Константинова М.В.* Американизация европейских языков как угроза утраты идентичности (на примере современного русского и французского языков) // *Вестник Костромского государственного университета*. 2016. Т. 22, № 2. С. 202–206.
23. *Янкова Н.А.* Лингвосоциокультурные угрозы современному обществу в контексте актуальных социальных процессов // *Alma mater (Вестник высшей школы)*. 2017. № 3. С. 117–120.
24. *Грицко М.И.* Лингвистическая безопасность – один из факторов безопасности многонациональной России // *Идеи и идеалы*. 2011. Т. 1, № 3. С. 63–78.
25. *Чичкова А.В.* «Аннексия» или «крымский ирредентизм»: психолингвистическая спекуляция на фоне снижения уровня этнической безопасности // *Психология обучения*. 2016. № 4. С. 77–85.
26. *Чурилина Л.Н.* Кризис самоидентификации россиян: лингвистический аспект // *Проблемы истории, филологии, культуры*. 2016. № 3 (53). С. 95–102.
27. *Безукладников К.Э., Крузе Б.А., Жигалев Б.А., Сорокоумова С.Н., Егорова П.А.* Психологическая безопасность в школьном и вузовском лингвистическом образовании // *Язык и культура*. 2018. № 44. С. 134–151.
28. *Кисляков П.А., Шмелева Е.А.* Media education in training students to provide information and psychological security // *Медиаобразование*. 2018. № 1. С. 107–116.

29. *Нестик Т.А., Журавлев А.Л.* Психология глобальных рисков. М. : Ин-т психологии РАН, 2018. 402 с.
30. *Королева С.Б., Поршинева Е.Р.* Стандарты высшего образования Российской Федерации по лингвистике и переводу: вопросы лингвистической безопасности в ракурсе лингводидактики // Язык и культура. 2019. № 48. С. 297–314.
31. *Жилина В.А.* Лингвистический аспект современных трансформаций манипулятивных практик // Экология языка и коммуникативная практика. 2018. № 4 (15). С. 69–78.
32. *Грачев Г.В., Мельник И.К.* Манипулирование личностью: организация, способы и технологии информационно-психологического воздействия. М. : Алгоритм, 2002. 288 с.

Сведения об авторах:

Кисляков Павел Александрович – доктор психологических наук, доцент, заведующий кафедрой психологии труда и специальной психологии, Российский государственный социальный университет (Москва, Россия). E-mail: pack.81@mail.ru

Сорокоумова Светлана Николаевна – доктор психологических наук, профессор, Российский государственный социальный университет (Москва, Россия). E-mail: 4013@bk.ru

Егорова Полина Александровна – психолог, муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Школа № 54» (Нижний Новгород, Россия). E-mail: rusboll7@gmail.com

Поступила в редакцию 4 февраля 2020 г.

PSYCHOLINGUISTIC SECURITY OF THE STUDENT'S PERSONALITY AND ITS PROVISION IN THE PROCESS OF STUDYING AT THE UNIVERSITY

Kislyakov P.A., D.Sc. (Psychology), Head of Department of Labor Psychology and Special Psychology, Russian State Social University (Moscow, Russia). E-mail: pack.81@mail.ru

Sorokoumova S.N., D.Sc. (Psychology), Professor, Russian State Social University (Moscow, Russia). E-mail: 4013@bk.ru

Egorova P.A., Psychologist, Municipal Budget Educational Institution “School No. 54” (Nizhny Novgorod, Russia). E-mail: rusboll7@gmail.com

DOI: 10.17223/19996195/49/13

Abstract. The article deals with the problem of psycholinguistic security of the student's personality in the conditions of digital transformation of the Russian society. The analysis of the state policy in the field of protection of the Russian language and culture is made. An overview of approaches to the definition of linguistic security in linguistics, psychology, philosophy, and cultural studies is presented. Socio-cultural threats to the psycholinguistic security of the individual are summarized: linguistic (related to the transformation of elements of language and culture: westernization, criminalization, simplification and replacement with a visual series, the spread of obscene vocabulary and Internet slang), socio-cultural (devaluation or discrediting of spiritual values), psychological (lowering the threshold of psychological suggestibility and dependence, erosion of personal identity, psychological distress), socio-psychological (distortion of ethnic and civil identity, destructive collective behavior). The purpose of the study was to study psycholinguistic culture and social identity as predictors of psycholinguistic security of the individual. To evaluate psycholinguistic culture a specially developed questionnaire was used, including scales “The socio-cultural and political role of the Russian language”, “Threats to the Russian language”, “Features of the modern language Internet environment”, “Spoken language used”. To measure the strength of social (ethnic, civil, global, macrosocial) identity, the modified method “Scale of identification with humani-

ty' was used (S. Mcfarland, in the Russian-language adaptation of T.A. Nestik). The study involved 186 students from Russian universities. The obtained data were processed using the SPSS 23 statistical software package (descriptive statistics, Pearson correlation analysis, linear regression analysis). The data obtained suggest that Russian students share the opinion about the importance of the socio-cultural functions of the Russian language. Every second respondent is aware that threats to the Russian language are Internet slang, profanity, westernization, and criminalization. Assessing the features of the modern language Internet environment, half of the students noted that it uses a simple, primitive language, a large amount of information that makes it difficult to perceive, distorts the meaning and meaning of words; a third of the respondents noted that the Internet environment distorts the worldview of a person, promotes Western culture, promotes violence and aggression. About half of the students use Internet slang and foreign words borrowed from other languages in their everyday conversational vocabulary. The study showed that modern Russian students identify themselves equally with representatives of humanity, Russian citizens and representatives of the Russian ethnic group. The study confirmed the fact that psycholinguistic security of the person in terms of digital transformation of the Russian society is provided by ethnic and civil identification, as well as interrelated indicators of psycholinguistic culture: the recognition of threats to the Russian language and risk language of the Internet, as well as use in the spoken vocabulary of the language means providing social and cultural identity. In conclusion, it is concluded that it is necessary to implement educational programs in the education system aimed at developing students' psychological resources, protection and competence of psycholinguistic security of the individual.

Keywords: socio-cultural threats; psycholinguistic security; information security; security psychology; digital transformation; critical thinking; Russian society; Russian language; students.

References

1. Bogatyreva U.I., Privalov A.N. (2016) Informatsionnaya bezopasnost' lichnosti: aktual'nyye voprosy psikhologo-pedagogicheskogo soprovozhdeniya i podderzhki shkol'nikov [Information security of an individual: current issues of psychological and pedagogical support for schoolchildren] // *Gumanitarnyye nauki*. 1 (33). pp. 99–105.
2. Soldatova G.U., Rasskazova E.I., Nestik T.A. (2017) Tsifrovoye pokoleniye Rossii: kompetentnost' i bezopasnost' [The digital generation of Russia: competence and security]. M. : Smysl.
3. Khaleyeva I.I. (2006) Lingvisticheskaya bezopasnost' Rossii [Linguistic security of Russia] // *Vestnik Rossiyskoy akademii nauk*. Vol. 76 (2). pp. 104–111.
4. Vandysheva A.V. (2015) K probleme lingvisticheskoy bezopasnosti lichnosti [To the problem of linguistic security of a person] // *Nauchnyy aspekt*. 1-1. pp. 93–96.
5. Zvezdin L.A. (2016) K problematike lingvisticheskoy bezopasnosti Rossii: filosofskiye aspekty jazykovoy gegemonii Zapada [To the problems of linguistic security of Russia: philosophical aspects of the linguistic hegemony of the West] // *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya: Filosofiya. 3 (21). pp. 50–59.
6. Grishayeva E.B. (2018) Jayk kak instrument realizatsii politicheskoy vlasti i kak objekt vozdeystviya politiki [Language as an instrument for the realization of political power and as an object of the politics influence] // *Jazyk i kul'tura – Language and Culture*. 41. pp. 55–71.
7. Johanne J. (2017) The unfinished dream of studying and socializing in French in complete linguistic security: the perspectives of Franco-Ontarian students // *Canadian journal of higher education*. Vol. 47 (3). pp. 136–151.
8. Kislyakov P.A. (2015) Retro-innovation of 21st century education as a resource for ensuring national security // *Russian Education and Society*. Vol. 57 (11). pp. 979–990.

9. Shestopal E.B., Selezneva A.V. (2018) Sotsiokul'turnyye ugrozy i riski v sovremennoy Rossii [Sociocultural threats and risks in modern Russia] // Sotsiologicheskiye issledovaniya. 10. pp. 90–99.
10. Bazhenova I.V., Pishchal'nikova V.A. (2017) Aktual'nyye problemy lingvisticheskoy bezopasnosti [Current problems of linguistic security]. M. : YUNITI-DANA.
11. Zhigalev B.A. (2018) Lingvisticheskaya bezopasnost' kak faktor ukrepleniya rossiyskoy gosudarstvennosti [Linguistic security as a factor of strengthening Russian statehood] // Vestnik Nizhegorodskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta im. N.A. Dobrolyubova. 41. pp. 32–38.
12. Zhigalev B.A., Ustinkin S.V. (2015) Lingvisticheskaya bezopasnost' kak faktor obespecheniya ustoychivogo razvitiya Rossiyskoy Federatsii [Linguistic security as a factor in ensuring the sustainable development of the Russian Federation] // Vlast'. Vol. 23 (10). pp.32–41.
13. Remizov V.A., Yankova N.A. (2016) Lingvosotsiokul'turnaya bezopasnost' obshchestva: obosnovaniye ponyatiya [Lingvosociocultural safety of society: substantiation of the concept] // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv. 5 (73). pp. 57–64.
14. Krasnyanskaya T.M., Tylets V.G. (2018) Psikhologicheskiy analiz sotsiokul'turnykh vyzovov lingvisticheskoy bezopasnosti lichnosti [Psychological analysis of sociocultural challenges to the linguistic security of a person] // Materialy VI Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii "Lichnost' v kul'ture i obrazovanii: psikhologicheskoye so-provozhdeniye, razvitiye, sotsializatsiya" / pod obshch. red. A.V. Chernoy. Rostov-na-Donu ; Taganrog : Foundation. pp. 444–450.
15. Trofimova G.N. (2012) Lingvisticheskaya bezopasnost': k probleme tolkovaniya [Linguistic security: to the problem of interpretation] // Vestnik Rossiyskogo universiteta družby narodov. Seriya: Russkiye i inostrannyye yazyki i metodika ikh prepodavaniya. 1. pp.24–29
16. Lisitskaya L.G. (2009) Kommunikativnyye normy i lingvisticheskaya bezopasnost' sovremennykh mediatekstov [Communicative norms and linguistic safety of modern media texts] // Vestnik Adygeyskogo gosudarstvennogo universiteta. Ser. 2: Filologiya i iskusstvovedeniye. 1. pp.85–92.
17. Kryukov V.V. (2016) Jazyk kak znakovaya sistema i tsennost' obshcheniya [Language as a sign system and communication value] // Idei i idealy. Vol. 1, 4 (30). pp.78–85.
18. Leont'yev A.A. (1969) Jazyk, rech', rechevaya deyatel'nost' [Language, speech and speech activity]. M. : Prosveshcheniye
19. Luriya A.R. (1998) Jazyk i soznaniye [Language and cognition]. M. : Izd-vo Mosk. un-ta.
20. Petrov V.P., Petrov S.V. (2007) Informatsionnaya bezopasnost' cheloveka i obshchestva : ucheb. posobiye [Information security of man and society: textbook]. M. : Enas
21. Petrov S.V., Kislyakov P.A. (2011) Informatsionnaya bezopasnost' [Information security]. M. : Russkiy zhurnal.
22. Konstantinova M.V. (2016) Amerikanizatsiya evropeyskikh yazykov kak ugroza utraty identichnosti (na primere sovremennogo russkogo i frantsuzskogo yazykov) [Americanization of European languages as a threat of loss of identity (on the example of modern Russian and French)] // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Vol. 22 (2). pp. 202–206.
23. Yankova N.A. (2017) Lingvosotsiokul'turnyye ugrozy sovremennomu obshchestvu v kontekste aktual'nykh sotsial'nykh protsessov [Linguosociocultural threats to modern society in the context of relevant social processes] // Alma mater (Vestnik vysshey shkoly). 3. pp. 117–120.
24. Gritsko M.I. (2011) Lingvisticheskaya bezopasnost' – odin iz faktorov bezopasnosti mnogonatsional'noy Rossii [Linguistic security is one of the security factors of multinational Russia] // Idei i idealy. Vol. 1 (3). pp. 63–78.

25. Chichkova A.V. (2016) “Anneksiya” ili “krymskiy irredentizm”: psikholingvisticheskaya spekulyatsiya na fone snizheniya urovnya etnicheskoy bezopasnosti [“Annexation” or “Crimean irredentism”: psycholinguistic speculation against the background of a decrease in the level of ethnic security] // *Psikhologiya obucheniya*. 4. pp.77–85.
26. Churilina L.N. (2016) Krizis samoidentifikatsii rossiyan: lingvisticheskiy aspekt [The crisis of the Russians’ self-identification: the linguistic aspect] // *Problemy istorii, filologii, kul’tury*. 3 (53). pp.95–102.
27. Bezukladnikov K.E., Kruze B.A., Zhigalev B.A., Sorokoumova S.N., Egorova P.A. (2018) Psikhologicheskaya bezopasnost’ v shkol’nom i vuzovskom lingvisticheskom obrazovanii [Psychological safety in the school and university linguistic education] // *Jazyk i kul’tura – Language and Culture*. 44. pp. 134–152.
28. Kislyakov P.A., Shmeleva E.A. (2018) Media education in training students to provide information and psychological security // *Mediaobrazovaniye*. 1. pp. 107–116.
29. Nestik T.A., Zhuravlev A.L. (2018) Psikhologiya global’nykh riskov [Psychology of global risks]. M. : In-t psikhologii RAN
30. Koroleva S.B., Porshneva E.R. (2019) Standarty vysshego obrazovaniya Rossiyskoy Federatsii po lingvistike i perevodu: voprosy lingvisticheskoy bezopasnosti v rakurse lingvodidaktiki [Higher education standards of the Russian Federation in Linguistics and Translation: linguistic security issues in the view of linguodidactics] // *Jazyk i kul’tura – Language and Culture*. 48. pp. 297–314.
31. Zhilina V.A. (2018) Lingvisticheskiy aspekt sovremennykh transformatsiy manipulyativnykh praktik [Linguistic aspect of modern transformations of manipulative practices] // *Ekologiya jazyka i kommunikativnaya praktika*. 4 (15). pp. 69–78.
32. Grachev G.V., Mel’nik I.K. (2002) Manipulirovaniye lichnost’yu: organizatsiya, sposoby i tekhnologii informatsionno-psikhologicheskogo vozdeystviya [Manipulation of personality: organization, methods and technologies of information-psychological impact]. M. : Algoritm.

Received 4 February 2020

РЕАЛИЗАЦИЯ ИНТЕГРИРОВАННОГО ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Г.А. Краснощекова

Аннотация. В статье представлена организация интегрированного дополнительного профессионального образования (ДПО), успешно реализованного в Южном федеральном университете, а также раскрыта важность знания иностранных языков для специалистов любого профиля в эпоху глобализации и стремительно развивающегося международного сотрудничества. Использование предметно-языковой интеграции при обучении специалистов в рамках данной программы формирует и развивает у специалистов межпредметные знания и умения, а также лингвистические, которые необходимы им для приобретения дополнительных квалификаций. Представлены системный, компетентностный, контекстный и синергетический подходы к обучению слушателей по программе переподготовки специалистов; структура программы, содержательные и процессуальные компоненты модели ускоренной переподготовки специалистов по иностранным языкам. Описаны разноуровневые программы, учебники и учебные пособия, а также критерии и аттестационные требования, предъявляемые к специалистам, обучающимся на курсах по иностранным языкам. Дан анализ коммуникативного портрета слушателей системы ДПО, позволивший нам успешно построить индивидуальную образовательную траекторию обучения иностранному языку каждому слушателю на курсах. Показана модель обучения с применением различных образовательных технологий, таких как технология обучения в сотрудничестве, проектный метод, кейс-метод, учебная конференция и др. Интеграция в единое образовательное пространство методов онлайн-обучения, проектного и командного обучения иностранному языку позволила нам добиться хороших результатов и повышения качества обученности слушателей курсов. Описаны онлайн-курсы, встроенные в учебный процесс и способствующие построению индивидуальной образовательной траектории обучающихся, формированию у них способности к самоорганизации и самообразованию. Формирование коммуникативной компетенции следует осуществлять поэтапно, на первом этапе необходимо снять лексико-грамматические трудности, выполнив достаточное количество языковых упражнений, чтобы совершенствовать фонетические, лексические и грамматические навыки, необходимые не только для чтения и понимания профессионально ориентированных текстов, но и для обучения профессиональному общению, а именно, применению полученных знаний, навыков и умений в различных ситуациях. На следующих этапах обучения следует интегрировать продуктивные коммуникативные и методические умения обучающихся, сформировать новые качества и способности обучающихся, необходимые им в реализации профессиональной деятельности. Сделан вывод о том, что предметно-языковая интеграция при обучении слушателей ДПО является эффективной, способствующей качественной подготовки специалистов,

готовых читать лекции на иностранном языке и осуществлять профессиональную коммуникацию.

Ключевые слова: дополнительное образование; междисциплинарный подход; предметно-языковая интеграция; образовательные технологии; межкультурная компетенция.

Введение

Концепция современного образования осуществляет переход от «образования на всю жизнь» к «образованию через всю жизнь», поэтому в данной ситуации возрастает роль системы дополнительного профессионального образования (ДПО), которая сможет внести большой вклад в реализацию данной концепции, дать возможность специалистам приобрести дополнительную квалификацию, осуществить профессиональную мобильность граждан, снизить безработицу и связанную с ней социальную напряженность. Часто специалисты, обучаясь на курсах ДПО, не только повышают свою квалификацию, но и получают специальные профессиональные знания, позволяющие им в дальнейшем даже поменять профессию. В эпоху глобализации особенно востребованы курсы повышения квалификации и переподготовки по иностранным языкам.

Говоря о важности знания иностранных языков, следует заметить, что специалисты любого профиля, владеющие иностранными языками, имеют большие преимущества при трудоустройстве не только в российские, но и в международные компании, а также интересную и высокооплачиваемую работу. В эпоху глобализации и стремительно развивающегося международного сотрудничества очень важно иметь специалистов на предприятиях и в компаниях, хорошо владеющих иностранным языком, только они смогут разобраться с документацией, руководствами по эксплуатации устройств, станков и другого оборудования. Переводчики, имея прекрасные знания иностранного языка, к сожалению, не являются специалистами в той или иной области и не всегда смогут точно передать содержание, поэтому иноязычная профессионально ориентированная компетенция является важным критерием компетентности специалиста при устройстве на работу. Для многих компаний это является необходимостью, поскольку вся промышленность стремится к международным стандартам качества производства, документальная база которых динамично обновляется в формате международного английского языка [1].

Интеграция России в единое образовательное и научное пространство предоставила возможность специалистам обмениваться опытом, информацией, выступая на международных конференциях, публикуя результаты своих исследований в международных изданиях, принимая участие в различных международных проектах, участвуя в кон-

курсах на получение грантов для проведения научных исследований в зарубежных странах и получения образования. Незнание иностранного языка порой не позволяет специалистам осуществлять профессиональное общение на должном уровне и реализовать их планы в полном объеме. В Южном федеральном университете на кафедре иностранных языков данная проблема решается организацией курсов повышения квалификации по иностранным языкам для сотрудников вуза, которым необходимо иметь достаточный уровень иноязычной коммуникативной профессионально ориентированной компетенции для чтения профессиональных курсов на иностранных языках для студентов и магистрантов, публикаций статей и монографий в международных журналах, выступления с докладами на международных конференциях. Профессионально ориентированные курсы по иностранным языкам также успешно реализуются для сотрудников предприятий города и региона, которым необходимы знания иностранных языков для ведения совместного бизнеса с зарубежными компаниями.

Модель ускоренной переподготовки специалистов по иностранным языкам уже несколько лет успешно реализуется в системе ДПО на кафедре иностранных языков Южного федерального университета, где созданы и апробированы разноуровневые программы, учебники и пособия, разработаны критерии и аттестационные требования, предъявляемые к специалистам, обучающимся на курсах по иностранным языкам, таких как «Коммуникативный курс по английскому, немецкому и французскому языкам (для начинающих и продолжающих)», «Английский язык для профессионального общения», «Иноязычная коммуникативная компетентность профессорско-преподавательского корпуса», «Иностранный язык для научного общения», «Иностранный язык для реализации предметно-языкового интегрированного обучения» и многие другие. Особой популярностью пользуются курсы «Иностранный язык для реализации предметно-языкового интегрированного обучения». Данная методическая модель подготовки специалистов позволяет наряду с профессиональными компетенциями развивать и лингвистические компетенции, успешно формировать иноязычную профессионально ориентированную компетентность, необходимую для реализации профессионального общения, самообразования и успешной самореализации в своей предметной области.

Методология исследования

Теоретико-методологической базой исследования послужили труды отечественных и зарубежных ученых в области системного подхода (В.Г. Афанасьев, И.В. Блауберг, Э.Г. Юдин и др.); компетентностного (Н.И. Алмазова, Н.В. Барышников, В.И. Байденко, И.Л. Бим,

К.Э. Безукладников, Н.Д. Гальскова, И.А. Зимняя, Р.П. Мильруд, В.В. Сафонова, О.Г. Поляков, Г.С. Трофимова и др.); синергетического подхода (С.К. Гураль, И.С. Добронравова, С.А. Ламзин, В.В. Рыжов, Н. Хомский, Г. Шеффер, J. Aitchison и др.), профессионально ориентированного обучения иностранному языку в вузе (М.Г. Бондарев, Э.П. Комарова, Е.В. Мусницкая, О.Г. Поляков, И.А. Попова, Е.Р. Поршнева, Т.С. Серова, С.К. Фоломкина, И.А. Цатурова); предметно-языкового интегрированного обучения (D. Marsh, O. Meyer, D. Coyle, A. Halbach).

Методологическую основу исследования составили системный, компетентностный, контекстный, а также синергетический подходы. Метод систематизации и анализа преимуществ предметно-языкового интегрированного обучения позволил показать очевидную эффективность методической модели подготовки специалистов к профессиональной деятельности, а именно ведению лекций по различным профильным дисциплинам для студентов и магистрантов неязыковых вузов.

Синергетический подход в данной ситуации нацелен на «конструктивную, качественную и устойчивую модернизацию профильного и лингвистического образования, обеспечивающую сохранение его преемственности и адекватности социокультурной ситуации не только в краткосрочной, но и в долгосрочной перспективе» [2]. «Одним из путей реализации синергетических тенденций в языковом образовании явилась методическая модель предметно-языкового интегрированного обучения (Content and Language Integrated Learning, CLIL), разработанная европейскими методистами и получившая в последнее время основательное теоретическое обоснование и практическую реализацию не только в Европе, но и далеко за ее пределами» [3. С. 281]. Интегративные тенденции в обучении иностранному языку просматривались ранее в модели обучения английскому языку для специальных целей для студентов, обучая их профессиональному общению в различных сферах деятельности.

Исследование и результаты

Предметно-языковое интегрированное обучение способствует одновременному овладению знаниями специальности и умениями применять эти знания на иностранном языке в профессиональной деятельности. По мнению Д. Марша – одного из авторов данной модели, ее главной целью является формирование у обучаемых иноязычной профессионально ориентированной компетенции, в которой знания языка выполняют главную его функцию осуществления профессионального общения.

Помимо этого данная модель обучения способствует личностно-му развитию обучаемых, знакомству с разными культурами, традиция-

ми и особенностями коммуникации в различных зарубежных странах, для нивелирования языковых барьеров и лучшего понимания друг друга. Изучение таких явлений в контексте взаимодействия культурных кодов под разным углом зрения, словно через разные «языковые очки», дает возможность овладевать знаниями с учетом культурных различий, оказывает влияние на способы концептуализации, расширяет «горизонты мышления», улучшает ассоциативные способности, развивает мышление и языковую способность – все это способствует переходу процесса обучения на более высокий уровень познания [4–6]. Все это дает возможность для профессионально ориентированного межкультурного общения в самом процессе обучения, прокладывает путь к межкультурному взаимопониманию в будущей профессиональной деятельности, способствует развитию межкультурных коммуникативных умений, закладывает основы межкультурной компетенции [6, 7]. Обучение межкультурной компетенции необходимо, чтобы знать реалии современного мира и успешно сотрудничать с людьми с разными национальными и культурными кодами. Ученые подтверждают, что достижение цели высказывания в профессиональном общении не только обусловлено знанием терминологии и специфического предмета обсуждения, но также предусматривает проникновение в культуру иного лингвосоциума [8].

В трудах зарубежных ученых, посвященных предметно-языковой интеграции, выдвигается концепция «разносторонней компетентности (pluriliteracies approach), которая дает направление дальнейшего развития модели CLIL (D. Marsh, D. Coyle, A. Halbach, K. Schuck, D. Wolff) [4, 5]. Ученые предлагают перенести акцент на формирование и совершенствование компетенций в неязыковой предметной области с одновременным развитием билингвальных умений академического дискурса и придать особую значимость культурному компоненту, который среди четырех составляющих CLIL (Cognition, Culture, Content, Communication / когниция, культура, контент, коммуникация) рассматривается как своего рода «фильтр», через который проходят и в котором интерпретируются и сливаются остальные три [8, 9].

Задача организации курса ДПО предметно-языкового интегрированного обучения – обеспечить, прежде всего, усвоение предметного содержания и повышение уровня языковой компетенции обучающихся.

В качестве оптимального варианта интегрированного изучения языка и неязыковых профильных дисциплин можно выделить дополнительные интегрированные курсы повышения квалификации, в которых «межпредметные связи служат основой, имеющей целевую установку на овладение знаниями, навыками и умениями определенного уровня в рамках двух предметных областей, а именно языковой и профильной» [10].

Мы разработали модель подготовки обучающихся на курсах повышения квалификации в объеме 144 часов, подобрали содержание, методы обучения и контроля, соответствующие лично ориентированной направленности образования с учетом новых требований к профессиональному образованию, которое за небольшое количество времени обеспечивает формирование необходимого уровня профессиональной компетентности специалистов.

Являясь инновационной образовательной структурой, ДПО выполняет ряд функций: образовательную, развивающую, информационную и другие, имеющие важные характеристики: гибкость образовательных программ, разнообразные формы и режимы обучения, нелинейность учебного процесса ДПО, а также способствует профессиональному и личностному развитию обучающихся.

Вначале мы определили содержание модели дополнительного профессионального образования, учитывая опыт предыдущего обучения и сферу профессиональной деятельности, а также разработали и апробировали методику формирования профессиональной компетентности специалиста по иностранному языку в условиях ДПО. Затем мы выделили методическую, коммуникативную и филологическую компетенции, необходимые для реализации профессиональной деятельности. Определили механизмы их формирования, методы обучения с позиций лично ориентированного, деятельностного, компетентностного, коммуникативно-когнитивного, контекстного и синергетического подходов.

Как отмечает И.Л. Бим, лично ориентированный подход предполагает учет психологических особенностей обучаемых, выстраивание индивидуальной образовательной траектории [11].

А.В. Щетилова отмечает, что деятельностный подход предполагает обязательность непрерывной профессиональной деятельности во время учебы с последующей рефлексией, учет региональных требований, адресности подготовки слушателей. Компетентностный подход предполагает развитие общенаучных, общепредметных и предметных компетенций у слушателей системы ДПО. Коммуникативно-когнитивный подход основан на деятельностной, коммуникативной, сознательной, социокультурной направленности обучения иностранному языку и служит решению коммуникативных и познавательных задач [12]. В своем учебном пособии А.А. Вербицкий отмечает, что контекстный подход предполагает ориентацию на профессиональную направленность обучения. Синергетический подход осуществляет предметно-языковую интеграцию [13].

Все компоненты содержания обучения в системе ДПО, а именно предметную, иноязычную коммуникативную и методическую компетенции, необходимо совершенствовать последовательно, помня о том, что они взаимосвязаны и составляют профессиональную компетенцию.

Важными характеристиками спроектированной модели выступает непрерывность и преемственность в подготовке специалиста по иностранному языку.

Основываясь на анализе коммуникативного портрета слушателей системы ДПО, следует сделать вывод о том, что многие имеют по английскому языку уровень выживания (A1), незначительное количество слушателей владеют уровнем B1 или B2. После тестирования было проведено устное собеседование слушателей ДПО, на котором они поделились информацией о том, что ранее при обучении английскому языку акцент был смещен в сторону обучения их чтению и переводу текстов по специальности, выполнения заданий на закрепление лексических и грамматических навыков, совершенно не уделялось внимание обучению аудированию и письму и очень немного времени отводилось обучению говорению, часто эти задания сводились лишь к ответам на вопросы по содержанию прочитанного текста. Было установлено, что слушатели – выпускники технических вузов, имеющие логико-математическое мышление, достигают более высоких результатов во всех видах речевой деятельности (за исключением говорения) по сравнению с выпускниками гуманитарных факультетов, имеющих наглядно-образное мышление. Более высоких результатов выпускники технических вузов добиваются в области грамматики, так как они легко усваивают языковой материал, представленный в схемах и таблицах [1].

Владея данной информацией об обучаемых, мы смогли успешно построить индивидуальную образовательную траекторию обучения иностранному языку каждому слушателю на курсах ДПО.

Так как формирование коммуникативной компетенции следует осуществлять поэтапно, то на первом этапе следует снять лексико-грамматические трудности, потому что обучающиеся на курсах ДПО имели значительный перерыв в обучении английскому языку, многое забыли, поэтому им необходимо выполнить достаточное количество языковых упражнений, чтобы совершенствовать фонетические, лексические и грамматические навыки, необходимые не только для чтения и понимания профессионально ориентированных текстов, но и для обучения профессиональному общению, а именно применению полученных знаний, навыков и умений в различных ситуациях. Мы использовали разнообразные методы и приемы обучения общению. Например, «проектное обучение, которое способствует более высокому уровню когнитивного развития, вовлекая обучающихся в решение сложных и инновационных решений проблем. Такие виды деятельности, как планирование и коммуникация, способствуют подлинным исследованиям и независимому обучению [Там же]. Слушателям предлагалось подготовить научные проекты в командах, направленные на применение знаний, полученных на занятиях. Каждый проект был нацелен на разра-

ботку и получение итогового результата, который нужно было представить. Поэтому обучающиеся активно общались между собой, решали различные задачи, связанные с профессиональной деятельностью. Обучение в команде является очень эффективной формой, так как оно дает опыт, который недоступен на индивидуальном уровне [7].

Эффективным является «Электронное обучение» (e-learning), возникшее в результате интеграции информационно-коммуникационных технологий в образование. Онлайн-курсы можно встроить в учебный процесс, так как они способствуют построению индивидуальной образовательной траектории обучающихся, формированию у них способности к самоорганизации и самообразованию – ключевой компетенции, необходимой для реализации концепции непрерывного образования. Также мы разработали электронный курс для подготовки слушателей к лекциям на основе системы обучения Moodle, которая будет включать необходимые знания по разным аспектам обучения иностранному языку (профессионально ориентированную лексику, грамматический материал, представляющий определенную трудность). Разумное сочетание традиционных и инновационных технологий в образовании является эффективным, принимая во внимание тот факт, что каждая отдельная методика способна решить те или иные проблемные области образовательного процесса, а сочетание разных методик может повысить эффективность учебного процесса и качество обученности слушателей ДПО. Интегрируя в единое образовательное пространство методы онлайн-обучения, проектного и командного обучения английскому языку, мы добиваемся хороших результатов.

Наконец, на третьем этапе обучения нам удастся интегрировать продуктивные коммуникативные и методические умения обучающихся, сформировать новые качества и способности обучающихся и расширить возможности их профессиональной деятельности.

А.Н. Щукин отмечает, что на успешность обучения иностранному языку влияют несколько факторов, а именно: а) специфика учебного предмета; б) особенности профессиональной деятельности; в) качества личности обучающегося [14]. Говоря об особенностях обучения слушателей курсов ДПО по иностранным языкам, следует сказать, что здесь действует еще один фактор, влияющий на успешность обучения иностранному языку – социальный контекст. Он включает в себя совокупность объективных характеристик социально-культурной среды, в которой происходит обучение иностранному языку слушателей ДПО. Это позволило сделать вывод о том, что слушатели данной категории представляют особую социальную группу обучающихся, выступающих одновременно субъектами как учебной, так и преподавательской деятельности, а их ранее сложившиеся и приобретенные качества служат основой механизма развития учебной и профессиональной деятельности рефлексивно-творческого типа [Там же].

При реализации учебного процесса на курсах ДПО, необходимо обеспечить, прежде всего, посильность содержания образовательной программы, чтобы из-за излишних трудностей обучающиеся не потеряли интерес к обучению; дать возможность слушателям немедленно применить на практике полученные знания, так как многие слушатели курсов ДПО в нашем вузе являются преподавателями, ведущими специальные предметы, хорошо бы было обеспечить им параллельное ведение профессиональной деятельности в вузе с использованием иностранного языка.

Оптимизировать учебный процесс можно за счет применения активных методов обучения, таких как дискуссии, речевые ситуации, ролевые и деловые игры, совместное составление проектов, кейс-метод, написание писем различных жанров на иностранном языке и др.

Информационно-коммуникационные и мультимедийные (аудио- и видео-) технологии, применяемые при подготовке специалистов в системе ДПО, способствуют успешному формированию навыков устной и письменной речи. Данные технологии, имея продуктивный характер и являясь творческими по своей сути, позволяют эффективно организовать учебный процесс, улучшить усвоения учебного материала.

Заключение

Анализ всех преимуществ и недостатков предметно-языковой интеграции при обучении слушателей ДПО приводит к выводу об эффективности процесса обучения. В рамках обучения на основе модели CLIL обучающие совершенствуют предметные и языковые знания и умения, которые дают возможность успешно работать в различных областях, успешно реализуя межкультурное профессиональное общение. В современном обществе профессиональная гибкость, способность и стремление овладевать дополнительными квалификациями являются залогом успешной карьеры. В условиях возрастающей профессиональной конкуренции на рынке труда специалисты, обладающие межпредметными знаниями и умениями, будут более востребованы.

Данные мониторинга успеваемости слушателей ДПО, анкетирование слушателей на предмет удовлетворенности процессом обучения свидетельствуют о том, что разработанное сотрудниками кафедры иностранных языков Южного федерального университета учебно-методическое обеспечение интегрированных курсов повышения квалификации с применением вышеназванных технологий позволило сформировать и совершенствовать иноязычную профессионально ориентированную компетенцию слушателей. Многие слушатели ДПО по иностранным языкам читают лекции по профильным дисциплинам на английском языке, например по радиотехнике, информационной безопасности, дискретной математике и многим другим дисциплинам.

В Южном федеральном университете создано несколько курсов на английском языке для бакалавров и магистров.

Литература

1. **Краснощекова Г.А.** Теория и практика языкового образования студентов технических вузов. Чебоксары : ИД «Среда», 2018. 122 с.
2. **Гураль С.К.** Язык как саморазвивающаяся система. Томск : Изд-во Том. ун-та, 2012. 118 с.
3. **Тарнаева Л.П., Баева Г.А.** Предметно-языковая интеграция в системе лингвистического образования: pro et contra // Язык и культура. 2019. № 45. С. 280–298. DOI: 10.17223/19996195/45/20
4. **Marsh D.** CLIL / EMIL – The European Dimension: Actions, Trends and Foresight Potential. Produced: UniCOM, Continuing Education Centre, University of Jyväskylä, Finland. 2002. URL: https://www.phkarlsruhe.de/fileadmin/user_upload/dozenten/schlemminger/enseignementbilingue/Marsh-CLIL-EMILE.pdf (дата обращения: 25.09.2019).
5. **Wolff D.** On the importance of CLIL in the context of the debate on plurilingual education in the European Union // CLIL / EMIL – The European Dimension: Actions, Trends and Foresight Potential. Produced: UniCOM, Continuing Education Centre, University of Jyväskylä, Finland, 2002 (дата обращения: 25.09.2019).
6. **Coyle D.** Strengthening integrated learning: Towards a new era for pluriliteracies and intercultural learning // Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning. 2015. № 8 (2). P. 84–103. DOI: 10.5294/laclil.2015.8.2.2 (дата обращения: 12.10.2019).
7. **Widdowson H.G.** Aspects of Language Teaching. Oxford : Oxford University Press, 2002. 214 p.
8. **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
9. **Поленова А.Ю.** Интеграция иностранного языка и содержания профессионально ориентированных дисциплин в вузе // Мир науки. 2017. Т. 5, № 5. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/15PDMN517.pdf> (дата обращения: 9.09.2019).
10. **Попова Н.В., Козан М.С., Вдовина Е.К.** Предметно-языковое интегрированное обучение (CLIL) как методология актуализации междисциплинарных связей в техническом вузе // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2018. Т. 23, № 173. С. 29–42. DOI: 10.20310/1810-0201-2018-23-173-29-42.
11. **Бим И.Л.** Цели и содержание обучения иностранным языкам. Общий подход к их рассмотрению // Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность. Обнинск : Титул, 2010. С. 39–49.
12. **Щепилова А.В.** Коммуникативно-когнитивный подход к обучению французскому языку как второму иностранному. Теоретические основы. М. : Школьная книга, 2003. 488 с.
13. **Вербицкий А.А.** Теория и технология контекстного образования : учеб. пособие. М. : МПГУ, 2017. 268 с.
14. **Щукин А.Н.** Современные интенсивные методы и технологии обучения иностранным языкам. М. : Филоматис, 2010. 186 с.

Сведения об авторе:

Краснощекова Галина Алексеевна – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой иностранных языков, Южный федеральный университет (Таганрог, Россия). E-mail: gakrasnoschokova@sfnedu.ru

Поступила в редакцию 17 февраля 2020 г.

IMPLEMENTATION OF INTEGRATED ADDITIONAL PROFESSIONAL EDUCATION

Krasnoshchekova G.A., D.Sc. (Education), Professor, Head of Foreign Languages Department, Southern Federal University (Taganrog, Russia). E-mail: gakrasnoschokova@sfedu.ru

DOI: 10.17223/19996195/49/14

Abstract. The article presents the organization of integrated continuing professional education, successfully implemented at the Southern Federal University, and also discloses the importance of knowing foreign languages for specialists of any profile in the era of globalization and rapidly developing international cooperation. The use of content-language integration in the training of specialists within the framework of this program forms and develops interdisciplinary knowledge and skills among specialists, as well as linguistic, which they need to acquire additional qualifications. The systemic, competency-based, content and synergetic approaches to training students according to the program of retraining of specialists are presented; program structure, substantive and procedural components of the model for accelerated retraining of foreign language specialists. Multilevel programs, textbooks and teaching aids are described, as well as the criteria and certification requirements for specialists studying in foreign language courses. The analysis of the communicative portrait of students of this system is given, which allowed us to build an individual educational trajectory of teaching a foreign language to each student successfully in the courses. A training model using various educational technologies is shown, such as: technology for training in collaboration, project method, case method, training conference and others. Integration of the methods of online learning, project and team teaching of a foreign language into a single educational space allowed us to achieve good results and improve the quality of training for students of the courses. It describes online courses that are built into the educational process and contribute to the construction of an individual educational trajectory of students, the formation of their ability to self-organization and self-education. The formation of communicative competence should be carried out in stages, at the first stage, lexical and grammatical difficulties should be removed by performing a sufficient number of language exercises to improve the phonetic, lexical and grammatical skills necessary not only for reading and understanding professionally oriented texts, but also for teaching professional communication, namely, the application of acquired knowledge, skills and abilities in various situations. At the next stages of training, it is necessary to integrate productive communicative and methodological skills of students, to form new qualities and abilities of students that they need in the implementation of professional activities. It is concluded that content-language integration in the training of students of vocational education is effective, contributing to the quality training of specialists who are ready to give lectures in a foreign language and carry out professional communication.

Keywords: additional education; interdisciplinary approach; content and language integration; educational technologies; cross-cultural communication.

References

1. Krasnoshchekova G.A. (2018) Teoriya i praktika jazykovogo obrazovaniya studentov tekhnicheskikh vuzov [Theory and practice of language education for students of technical universities]. Cheboksary : ID "Sreda"
2. Gural' S.K. (2009) Jazyk kak samorazvivayushchayasya sistema [Language as a self-developing system]. Tomsk : Izd-vo Tom. un-ta.
3. Tarnayeva L.P., Bayeva G.A. (2019) Predmetno-jazykovaya integratsiya v sisteme lingvisticheskogo obrazovaniya: pro et contra [Subject-language integration in the system of linguistic education: pro et contra] // Jazyk i kul'tura – Language and Culture. 45. pp. 280–298. DOI: 10.17223/19996195/45/20

4. Marsh D. (2002) CLIL / EMIL – The European Dimension: Actions, Trends and Foresight Potential. Produced: UniCOM, Continuing Education Centre, University of Jyväskylä, Finland. https://www.phkarlsruhe.de/fileadmin/user_upload/dozenten/schlem-minger/enseignementbilingue/Marsh-CLIL-EMILE.pdf (Accessed: 25.09.2019).
5. Wolff D. (2002) On the importance of CLIL in the context of the debate on plurilingual education in the European Union // CLIL / EMIL – The European Dimension: Actions, Trends and Foresight Potential. Produced: UniCOM, Continuing Education Centre, University of Jyväskylä, Finland (Accessed: 25.09.2019).
6. Coyle D. (2015) Strengthening integrated learning: Towards a new era for pluriliteracies and intercultural learning // *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning*. 8 (2). pp. 84–103. DOI: 10.5294/laclil.2015.8.2.2 (Accessed: 12.10.2019).
7. Widdowson H.G. (2002) *Aspects of Language Teaching*. Oxford : Oxford University Press
8. Obdaloва O.A., Minakova L.Yu., Soboleva A.V. (2017) Diskurs kak yedinita kommunikativnogo i rechmyslitel'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
9. Polenova A.Yu. (2017) Integratsiya inostrannogo yazyka i sodержaniya professional'no oriyentirovannykh distsiplin v vuze [Integration of a foreign language and the content of professionally oriented disciplines in university] // *Mir nauki*. Vol. 5 (5). <https://mir-nauki.com/PDF/15PDMN517.pdf> (Accessed: 9.09.2019).
10. Popova N.V., Kogan M.S., Vdovina E.K. (2018) Predmetno-jazykovoye integrirovannoye obucheniye (CLIL) kak metodologiya aktualizatsii mezhdistsiplinarnykh svyazey v tekhnicheskoye vuze [Content and Language Integrated Learning (CLIL) as a methodology for updating interdisciplinary connections in a technical university] // *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnyye nauki*. Vol. 23 (173). pp. 29–42. DOI: 10.20310/1810-0201-2018-23-173-29-42
11. Bim I.L. (2010) Tseli i sodержaniye obucheniya inostrannym jazykam. Obshchiy podkhod k ikh rassmotreniyu [Objectives and content of teaching foreign languages. A general approach to their consideration] // *Metodika obucheniya inostrannym jazykam: traditsii i sovremennost'*. Obninsk : Titul, pp. 39–49.
12. Shchepilova A.V. (2003) Kommunikativno-kognitivnyy podkhod k obucheniyu frantsuzskomu jazyku kak vtoromu inostrannomu. Teoreticheskiye osnovy [A communicative and cognitive approach to teaching French as a second foreign language. Theoretical foundations]. M. : Shkol'naya kniga
13. Verbitskiy A.A. (2017) *Teoriya i tekhnologiya kontekstnogo obrazovaniya : ucheb. posobiye* [Theory and technology of contextual education: textbook]. M. : MPGU
14. Shchukin A.N. (2010) *Sovremennyye intensivnyye metody i tekhnologii obucheniya inostrannym jazykam* [Modern intensive methods and technologies of teaching foreign languages]. M. : Filomatiss

Received 17 February 2020

ОБУЧЕНИЕ СРЕДСТВАМ ВЫРАЖЕНИЯ МОДАЛЬНОСТИ В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ НА ОСНОВЕ КОММУНИКАТИВНОГО ПОДХОДА В ВОЕННОМ ВУЗЕ (НА МАТЕРИАЛЕ СИНТАКСИЧЕСКИХ КОНСТРУКЦИЙ)

Т.А. Кукарцева

Аннотация. В статье рассматриваются синтаксические средства выражения необходимости в немецком языке, относящиеся к категории «модальность», а именно: активная и пассивная конструкции «haben + zu + Infinitiv» и «sein + zu + Infinitiv», которые изучают в военном вузе будущие специалисты материального обеспечения на основе коммуникативного подхода. Коммуникативный подход рассматривается как одно из условий гуманизации образования на современном этапе подготовки специалистов. На основе исследований ученых и рекомендаций Совета Европы по изучению иностранных языков представлены характерные черты коммуникативного подхода, который используется при обучении иностранному языку в военном вузе. Обучение средствам выражения необходимости предложено на материале такого вида иноязычной речевой деятельности, как говорение. Отмечено, что в основе развития всех видов иноязычной речевой деятельности находится текст как коммуникативная единица. Представленные синтаксические средства выражения необходимости занимают значимое место в формировании коммуникативной компетенции будущих специалистов средствами иностранного языка. Выбор языковых средств определяется контекстом, при котором форма и содержание коммуникации являются ответом на конкретную ситуацию. Ситуативная обусловленность обучению говорению с использованием конструкций «haben + zu + Infinitiv» и «sein + zu + Infinitiv» повышает интерес к изучению иностранного языка, позволяет поддерживать интерес у будущих специалистов материального обеспечения к выбранной профессии. Предложены разные ситуации в рамках профессиональной составляющей будущих военных специалистов материального обеспечения. Особенность представленных конструкций заключается в том, что их используют на протяжении всего периода изучения иностранного языка в военном институте при рассмотрении профессионально ориентированных тем. Коммуникативный подход как наиболее эффективный для развития навыков говорения и других видов иноязычной деятельности средствами выражения необходимости позволяют проводить дальнейшие изыскания в лингвистике и совершенствовать методику преподавания иностранных языков в вузе.

Ключевые слова: коммуникативный подход; средства выражения необходимости; модальность; виды речевой деятельности; ситуация; военные специалисты; коммуникативная компетенция; иностранный (немецкий) язык.

Введение

Современный этап подготовки специалистов любого направления в учреждениях высшего образования требует использования различных подходов с точки зрения их гуманизации. Под гуманизацией образования понимается процесс создания условий для самореализации, самоопределения личности обучающегося в пространстве современной культуры, создание в вузе гуманитарной сферы, способствующей раскрытию творческого потенциала личности, формированию ноосферного мышления, ценностных ориентаций и нравственных качеств с последующей их актуализацией в профессиональной и общественной деятельности [1. С. 27].

Одним из таких условий гуманизации образования, на наш взгляд, является использование в образовательном процессе вуза различных подходов (деятельностного, проблемного, личностно ориентированного, компетентностного, социокультурного, коммуникативного и др.). Несомненно, что эти подходы имеют одну канву, а именно направленность на человека. Среди всех подходов мы рассматриваем коммуникативный подход, поскольку иностранный язык в нем выступает средством общения, и при этом происходит формирование различных компетенций у обучающихся: языковой, социолингвистической, дискурсивной, стратегической, социокультурной, социальной и др. Голландский ученый Ян ван Эк включает эти компетенции в коммуникативную компетенцию.

Мы хотим определить место коммуникативного подхода в военном вузе при обучении иностранному языку (ИЯ) с целью формирования у будущих военных специалистов материального обеспечения коммуникативной компетенции на примере модальных синтаксических конструкций «haben + zu + Infinitiv» и «sein + zu + Infinitiv», участвовавших в таком виде иноязычной речевой деятельности, как говорение. Сегодня многими специалистами отмечается снижение уровня сформированности коммуникативной компетенции у учащихся. Это связано с общим уровнем культуры речи как на иностранном языке, читательской культуры, а также с тем, что распространение тестовой системы проверки уровня сформированности коммуникативной компетенции лишает педагогов возможной организации в процессе обучения иностранному языку ситуаций, требующих от учеников речевой активности [2. С. 36].

Методология

Мы опирались на коммуникативный подход, описанный Brumfit, Jonson, Morrow, Widdowson, а также В.В. Максимовой, Н.Д. Гальсковой, Н.И. Гез, Е.И. Пассовым и другими исследователями. Были выде-

лены наиболее существенные и присущие образовательному процессу в военном вузе черты коммуникативного подхода:

- направленность процесса обучения, в качестве конечной цели выдвигается обучение общению в различных видах речевой деятельности;
- ориентация не только на содержательную сторону общения, но и на форму высказывания;
- функциональность в отборе и организации материала, т.е. языковой и речевой материал отбирается в соответствии с функциями, который он выражает и теми коммуникативными интенциями, который сможет передать говорящий;
- ситуативность в отборе материала;
- использование аутентичных материалов;
- использование подлинно коммуникативных заданий и т.д. [3].

Кроме того, право называть обучение будущих специалистов материального обеспечения на основе коммуникативного подхода в военном вузе нам позволили следующие характеристики образовательного процесса согласно Проекту № 12 Совета Европы по культурному сотрудничеству в области современных языков:

- иноязычное образование;
- создание атмосферы коммуникативной среды;
- организация парной, групповой и индивидуальной работы;
- речемыслительная активность во всех видах речевой деятельности;
- связь общения с другими видами речевой деятельности;
- ситуации как системы взаимоотношений (контакты с официальными лицами; ситуации текстовой деятельности, ситуации ознакомления с культурой народа и страны изучаемого языка и др.);
- наличие материалов для социально-культурного контекста (образцы общения, ритуалов, форм выражения вежливости);
- функциональность языка и ее реализация (поиск и получение информации, выражение и выяснение отношения, выражение сомнения, удовольствия и др.);
- наличие различных типов текстов (в нашем случае профессионально ориентированных);
- система упражнений для работы с образцом иноязычной речи;
- наличие образцов речевого взаимодействия (на практике применяются три вида речевого взаимодействия обучающихся): сотрудничество в выработке единой цели; комбинирование информации, известной разным участникам; передача информации от одного участника к другому [4. С. 45–46].

Особенность методики коммуникативного обучения по программе Совета Европы (обобщены и систематизированы Джо Шилзом) заключается в определении целей и условий обучения, которые изложе-

ны в рекомендациях. Например, в рекомендациях по обучению говорению предлагается гибкий подход к оценке ошибок, использование таких методических приемов, как общение в рамках определенного контекста или конситуации, составление диалога из разрозненных реплик, наполнение и завершение диалога, использование ролевых игр, а также фотографий и картинок, текстов, моделирование ситуаций общения, применение техники дискуссии, повествования, обучение монологу в системе диалогической речи и т.д.

Методика обучения ИЯ Е.И. Пассова, Н.Д. Гальсковой, Н.И. Гез позволила нам рассматривать обучение говорению на основе ситуаций с использованием средств выражения модальности в немецком языке, а идеи значимости коммуникативной компетенции для будущих специалистов – на основе трудов Е.И. Пассова, Е.С. Полат, И.Л. Бим, А.В. Хуторского, И.А. Зимней и др.

Исследование и результаты

Коммуникативный подход используется нами в военном вузе в образовательном процессе с учетом коммуникативных потребностей подготавливаемых специалистов. Это означает, что у будущих военных специалистов материального обеспечения формируется коммуникативная компетенция средствами ИЯ. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 071800 «Тыловое обеспечение» определяет данную компетенцию как навык свободного владения речью, знание языков, владение различными социальными ролями, умение организовывать свою речевую деятельность языковыми средствами и способами [5. С. 4]. Средства ИЯ, а именно средства выражения необходимости, помогают формировать указанную компетенцию. Когда коммуникативная компетенция сформирована, имеет место коммуникативная воля высказывающегося: вступать в коммуникацию, представляться, сообщать и запрашивать информацию, сообщать о фактах и событиях, предметах, возможности или невозможности действия, вероятности, необходимости и т.д. Кроме того, нет ничего более эмпирически очевидного, чем тот факт, что каждый случай употребления какой-либо языковой формы в речи отдельно взятого говорящего уникален и никогда в точности не повторяется [6. С. 22].

Обучение средствам выражения необходимости на основе коммуникативного подхода – один из важнейших аспектов обучения ИЯ в военном вузе. Общение при этом выступает средством обучения данным языковым явлениям, так как основная функция категории модальности, в которую входят средства выражения необходимости, заключается в организации предложения с его семантико-смысловой стороны,

заложенной говорящим лицом сообразно коммуникативной ситуации речи в момент производства данного конкретного предложения [7. С. 29].

Чтобы выразить разные значения, в языке пользуются различными средствами, это значит, что модальность в немецком языке может выражаться как лексически, так синтаксически и грамматически.

К лексическим средствам выражения модальности относятся модальные слова и наречия (*sicherlich, vermutlich, hoffentlich* и др.) и модальные глаголы (*können, wollen, sollen* и др.).

К грамматическим средствам выражения модальности причисляют наклонения глаголов: индикатив (*Ich meine, dass Sie Recht haben*), конъюнктив (*Es wäre besser gewesen, wir hätten gestern mit dem Kompaniechef N. gesprochen*), императив (*Wollen wir beginnen!*).

К синтаксическим средствам выражения модальности относятся различные типы вводных и вставных слов активной и пассивной конструкций соответственно: «haben + zu + Infinitiv» и «sein + zu + Infinitiv», которые имеют модальные значения необходимости, долженствования, возможности. Рассмотрим использование синтаксических средств выражения необходимости в образовательном процессе военного вуза на основе коммуникативного подхода на примере такого вида иноязычной речевой деятельности, как говорение.

Обучающиеся получают задания принять участие в обсуждении темы. Ситуация может разыгрываться в аудитории, где один курсант выполняет роль специалиста, который проходит практику в воинской части и интересуется правилами хранения продуктов на складе, в ситуации «Grundsätze für die richtige Lagerung von Lebensmitteln» с использованием конструкции «sein + zu + Infinitiv», например:

1) – Womit ist jeder Lagerraum zu beschildern? – Jeder Lagerraum ist zu beschildern mit Angaben dem jeweiligen Raum gelagerten Lebensmittel und der für sie optimalen Lagerbedingungen (Temperatur, Luftfeuchte, Höchstlagerdauer.

2) – Womit sind alle Räume auszustatten? – Alle Lagerräume sind mit Thermometern und Hydrometern auszustatten.

3) – Wann sind die Lebensmittel zu verbrauchen? – Die Lebensmittel sind rechtzeitig vor Ablauf der Lagerfähigkeit zu verbrauchen. Usw.

Хотелось бы отметить, что все темы, которые изучают курсанты в военном вузе по дисциплине «Иностранный язык», являются профессионально ориентированными, например «Ассортимент военной формы одежды», «Классификация горюче-смазочных материалов», «Обязанности специалистов материального обеспечения» и т.д. Они позволяют обучать средствам выражения модальности с использованием активной и пассивной конструкций, например *Der Versorgungsoffizier hat die Lagerwirtschaft zu organisieren und zu kontrollieren. Er hat die Versorgungsvorräte zu schaffen* или *Der Versorgungsgegenstände sind rechtzeitig*

gemäß der Versorgungsnormen zum Mann auszugeben. Обсуждение реальных ситуаций мотивирует курсантов к диалогу, так как здесь не обходится без междисциплинарных связей. Как показали наблюдения за работой курсантов на практических занятиях и во время внеаудиторного практикума по чтению, а также анализ успеваемости, курсанты с интересом изучали ИЯ, понимали его важность для будущей профессиональной деятельности, проявляли интерес к различным видам работы (парной, групповой, коллективной). Если курсанты уже имели некоторый профессиональный опыт или владели знаниями по специальным дисциплинам, то демонстрировали их применительно к ИЯ [8. С. 17]. Так, это происходит при изучении вышеперечисленных тем, а также тем «Технические средства продовольственной и вещевой служб», «Классификация продуктов питания и их свойства». «Говорящему предстоит определить в проблемной ситуации “известное и неизвестное”, отнести ситуацию с категориями своего социального опыта, с категориями своей культуры» [9. С. 82]. Обучающиеся могут выступить в роли начальника службы или консультанта и сформулировать инструкции ухода за формой и правила ее хранения с использованием названных конструкций, например *Bevor Kleidungsstücke wieder in den Schrank kommen, sind alle Taschen zu leeren. Verschmutzte Leder ist vor Farbauffrischung lokal oder komplett zu saubern (zu reinigen)*. Или такая ситуация: *Erzählen Sie den deutschen Kollegen über die Lagerung von Bekleidungs und Ausrüstungsgut in einem Truppenteil, in Ihrer Kompanie*. В случае затруднения можно задать вопросы для поддержания беседы: *Wie ist verschiedene Bekleidungsstücke aufzubewahren? Wie viele Mal ist der Kleiderschrank zu lüften? Welche Kleidungsstücke sind vor Mottenfraß zu schützen?*

Приведем еще примеры применения коммуникативного подхода на основе следующей ситуации: Вы будущий специалист материально-обеспечения в воинской части, расскажите о хранении овощей на основе данных таблицы «Lagerungsbedingungen von Gemüse», используя пассивную конструкцию «sein + zu + Infinitiv» (таблица). Мы согласимся с Н.Д. Гальсковой, что картинки, рисунки, таблицы способствуют удержанию в памяти логической последовательности излагаемых фактов и уточнению ситуации общения.

Lagerungsbedingungen von Gemüse

Gemüseart	Lagertemperatur, °C	relative Luftfeuchte, %	mögliche Dauer, in Tage
Kohl	0(+1)	95	90–180
Mohrrübe	0–1	98	180
Kartoffeln	+2+3	87–91	bis 250
Zwiebeln	–3–0(kühl) +18...22(warm)	70–80 66–70	210
rote Rübe	0(–1)	90–98	180

Скажите, согласны ли Вы, как будущие специалисты, со следующей информацией. Если нет, предложите правильный вариант.

Wollene Bekleidungsstücke sind vor Sonne und Motten zu schützen.

Leder ist vor Nässe zu schützen.

Schuhzeug und Schirmmütze sind nur in Holzkisten zu lagern.

Textilien sind auf den Gestellen stapelweise aufzubewahren.

Ledersatz ist bei einer Temperatur nicht höher als 30°C und Luftfeuchtigkeit von 13 bis 20% im Lager aufzubewahren.

Или, к примеру, следующая ситуация: создайте (напишите) инструкцию по хранению вещевого имущества в роте.

Одной из главных особенностей данного подхода является отсутствие так называемого языка-посредника [10. С. 80]. Мы видим, что высказывания с использованием таких синтаксических конструкций имеют более четкое значение, чем использование в речи модальных глаголов долженствования «sollen» и «müssen». Основной акцент в говорении делается на воспроизведении смыслового значения с нелингвистической целью, но не упускается из внимания то, каким образом структура управляется в процессе, т.е. языковая и коммуникативная задачи выполняются одновременно [11. С. 40]. В области говорения будущие специалисты должны научиться вести беседы на профессиональные темы, вступать и вести диалог в официальной и неофициальной обстановке. Кроме деловых бесед и переговоров в военной деятельности широко распространены особые формы ведения деловых разговоров – совещания, которые представляют собой способ открытого коллективного обсуждения профессиональных вопросов, а это развивает критическое мышление, способность принимать компетентное решение, аргументировать и генерировать идеи.

Конструкция с «sein + zu + Infinitiv», как было отмечено выше, является многозначной, но мы выбрали значение необходимости, так как она наиболее часто встречается в текстах профессиональной направленности. Обучающиеся должны понимать подобные тексты. Здесь мы не уменьшаем роль других видов иноязычной речевой деятельности для формирования коммуникативной компетенции будущих специалистов материального обеспечения, а наоборот, имеем в виду взаимосвязанное обучение им. Сам процесс общения может осуществляться в текстовой деятельности, т.е. действиях порождения и интерпретации текстов. Являясь одной из коммуникативных единиц, текст выступает неотъемлемым компонентом содержания обучения иноязычному общению, объединяет его рецептивную и продуктивную стороны. Поэтому текст служит основой взаимосвязанного развития умений во всех видах речевой деятельности. Это и печатные тексты (для совершенствования умений чтения и письма), и звуковые (или аудиовизуальные) тексты, в которых реализуются устные формы общения (ауди-

рование и говорение) [8]. Обратим внимание, что использование текста или микротекста в качестве стимула для говорения не является для курсантов простой задачей. Ведь помимо непосредственного зрительного восприятия иноязычного текста и установления звукобуквенных соответствий, они должны определить и сформулировать его основную тему, затронутую в нем, выявить общее с уже известным материалом и затем создать на этой основе собственное высказывание, иллюстрирующую данную тему [2. С. 37]. Например, тексты о правилах перевозок опасных (легковоспламеняющихся) грузов, об обязанностях специалистов материального обеспечения и т.д. с использованием названных синтаксических конструкций. Приведем примеры небольших текстов, во втором тексте задание усложним, а именно здесь необходимо употребить модальную конструкцию «haben + zu + Infinitiv», чтобы можно было описать обязанности начальника склада:

1) *Gefahrgüter sind deutlich und dauerhaft mit den Kennzeichnungsnummern zu beschriften. Die Kennzeichnungsnummer sind die Buchstaben «UN» voranzustellen. In der unteren Ecke ist die Nummer der Gefahrgutklasse anzugegeben. Umweltgefährdende Gefahrgüter müssen zusätzlich mit dem Kennzeichen für umweltgefährdende Stoffe versehen werden. Die Gefahrzettel sind sichtbar auf den Versandstücken anzubringen. Für das Anbringen der Gefahrzettel ist der Absender verantwortlich. Gefahrzettel (rote Raute mit Flammensymbol), UN-Nummer und Gefahrensymbol nach Gefahrstoffverordnung (orangenes Quadrat mit Andreaskreuz) sind auf der Außenverpackung anzubringen. Usw.*

2) *Die Arbeit im Lagerbereich ist vielfältig. Hier geben wir Ihnen einen Überblick zu den wichtigsten Tätigkeitsbereichen: 1. Waren annehmen (ausladen, Kontrolle anhand der Begleitpapiere, auspacken, Zustand der Waren prüfen (Vollständigkeit der Lieferung, Transportschäden). 2. Fachgerecht lagern (die Waren an der richtigen Ort einsortieren, die Lagerbedingungen berücksichtigen, den Lagerbestand prüfen: Mindesthaltbarkeit, Nachbestellungen, Inventuren durchführen). 3. Lieferungen zusammen stellen. (die Waren aus dem Lager entsprechend einer Bestellung herausuchen, Lieferpapiere am PC erstellen, die waren verpacken, Versandkosten ermitteln). Bei der Arbeit im Lager sind zahlreiche Sicherheitsvorschriften einzuladen. Da mit verschiedenen technischen Geräten gearbeitet wird, ist der Arbeitsschutz wichtig.*

В логике коммуникативного подхода в рамках обучения говорению можно предложить ситуативные задания: сравнить обязанности начальника службы и начальника склада, привести пример правильного ухода за военной формой или описать, что должен делать военнослужащий, чтобы выглядеть аккуратно.

Таким образом, мы согласимся с Н.Д. Гальсковой и Н.И. Гез, что успешность обучения говорению зависит от наличия у обучающихся

мотивов учения, внимания, интереса, от умения пользоваться стратегиями устного общения, опираться на прежний речевой опыт, от условий обучения (наличия технических средств обучения, ситуативной обусловленности и проблемности упражнений, парно-групповой организации занятий и др.) [12. С. 201].

Заключение

Использование коммуникативного подхода в военном вузе позволяет осуществлять упорядоченное и систематизированное обучение ИЯ как средству общения в условиях моделируемой речевой деятельности. Это значит, что обучение должно быть организовано с учетом наибольшей эффективности и материал должен подаваться для решения языковых задач системно, порционно.

Нами был отобран языковой (синтаксические конструкции «haben + zu + Infinitiv» и «sein + zu + Infinitiv») и речевой материал (ситуативно обусловленные образцы диалогических и монологических высказываний) с учетом их коммуникативной целесообразности.

Таким образом, при помощи средств языка происходит обмен информацией, устанавливаются контакт и взаимопонимание, оказывается воздействие на собеседника в соответствии с коммуникативным намерением говорящего.

Кроме того, такое обучение средствам выражения необходимости повышает мотивацию курсантов, способствует формированию их коммуникативной компетенции средствами ИЯ, а речь самих обучающихся становится четкой, но в то же время естественной.

Литература

1. *Педагогика* и психология высшей школы : учеб. пособие. Ростов н/Д : Феникс, 2002. 544 с.
2. *Ионова А.М.* Проверка уровня сформированности иноязычной коммуникативной компетенции студентов на основе микротекста // Иностранные языки в школе. 2016. № 9. С. 35–39.
3. *Пассов Е.И.* Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению М. : Просвещение, 1991. 223 с.
4. *Общеввропейские* компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка. Совет Европы. Страсбург, 2005. 247 с.
5. *Федеральный* государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 071800 «Тыловое обеспечение». М., 2016.
6. *Гаспаров Б.М.* Язык. Память. Образ. Лингвистика языкового существования. М. : Новое литературное обозрение, 1996. 352 с.
7. *Брутчикова Е.И.* Функционально-семантические особенности средств выражения модальности в современном немецком языке // Научно-педагогический журнал Восточной Сибири. 2014. № 3 (15). С. 29.

8. **Кукарцева Т.А.** Формирование профессионально-коммуникативной компетентности будущих специалистов военно-экономического профиля в иноязычном образовательном процессе : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Самара : ПГСГА, 2011. С. 17.
9. **Тарасов Е.Ф., Сорокин Ю.А.** Национально-культурная специфика речевого и неречевого поведения // Национально-культурная специфика речевого поведения / под ред. А.А. Леонтьева. М., 1977. 346 с.
10. **Белкина О.В., Дмитрусенко Е.В., Кравцова Е.В.** Особенности применения коммуникативного подхода при обучении иностранному языку взрослых слушателей // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. 2014. Т. 6, № 4. С. 79–84.
11. **Опойкова О.Н.** Коммуникативные приемы обучения грамматике на уроках английского языка // Иностранные языки в школе. 2005. № 8. С. 39–42.
12. **Гальскова Н.Д., Гез Н.И.** Теория обучения иностранным языкам // Лингводидактика и методика : учеб. пособие. М. : Академия, 2009. 334 с.

Сведения об авторе:

Кукарцева Татьяна Александровна – кандидат педагогических наук, доцент, Вольский военный институт материального обеспечения (Вольск, Россия). E-mail: kukar-tatyana@yandex.ru

Поступила в редакцию 27 февраля 2020 г.

TEACHING MEANS OF EXPRESSING MODALITY IN THE GERMAN LANGUAGE ON THE BASIS OF A COMMUNICATIVE APPROACH IN A MILITARY UNIVERSITY (ON THE MATERIAL OF SYNTACTIC CONSTRUCTIONS)

Kukartseva T.A., Ph.D. (Education), Associate Professor, Volsk Military Logistics Institute (Volsk, Russia). E-mail: kukar-tatyana@yandex.ru

DOI: 10.17223/19996195/49/15

Abstract. The article discusses one of the means of expressing necessity in German, belonging to the category of “modality”, namely the syntactic means of expressing the need for German: the active and passive constructions “haben + zu + Infinitiv” and “sein + zu + Infinitiv”, which future material support specialists are studying in a military college on the basis of a communicative approach. The communicative approach is considered as one of the conditions for the humanization of education at the present stage of training. Based on the research of scientists and the recommendations of the Council of Europe on the study of foreign languages, the characteristic features of the communicative approach used in teaching a foreign language at a military university are presented. Teaching the means of expression of necessity is proposed on the basis of such kind of foreign language speech activity as speaking. It is noted that the text as a communicative unit is at the heart of the development of all types of foreign language speech activity. The presented syntactic means of expressing need occupy a significant place in the formation of communicative competence of trained specialists by means of a foreign language. The choice of language means is determined by the context in which the form and content of communication is the answer to a specific situation. The situational conditionality of learning to speak using the haben + zu + Infinitiv and sein + zu + Infinitiv constructions raises interest in learning a foreign language and allows maintaining the interest of future material support specialists in the chosen profession. Different situations have been proposed within the framework of the professional component of future military material support specialists. The peculiarity of the presented structures gives a place for their use throughout the entire period of learning a foreign language at a military institute. The communicative approach as the most effective for the development of speaking skills and other types of foreign language activities by means of expressing necessity makes room for

further research in the areas of linguistics and improvement of the teaching methods of foreign languages at the university.

Keywords: communicative approach; means of expressing necessity; modality; types of speech activity; situation; military specialists; communicative competence; foreign (German) language.

References

1. Pedagogika i psikhologiya vysshey shkoly : ucheb. posobiye [Pedagogy and psychology of higher education: textbook] (2002). Rostov n/D : Feniks
2. Ionova A.M. (2016) Proverka urovnya sformirovannosti inozhnychnoy kommunikativnoy kompetentsii studentov na osnove mikroteksta [Checking the level of formation of students' foreign-language communicative competence based on microtext] // Inostrannyye yazyki v shkole. 9. pp. 35–39.
3. Passov E.I. (1991) Kommunikativnyy metod obucheniya inoyazychnomu govoreniyu [The communicative method for teaching foreign language speaking]. M. : Prosveshcheniye.
4. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (2005). Sovet Evropy. Strasburg.
5. Federal'nyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart vysshego professional'nogo obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 071800 "Tylovoye obespecheniye" [The federal state educational standard of higher professional education in the area of training 071800 "Logistics support"] (2016). M.
6. Gasparov B.M. (1996) Jazyk. Pamyat'. Obraz. Lingvistika jazykovogo sushchestvovaniya [Language. Memory. Form. Linguistics of linguistic existence]. M. : Novoye literaturnoye obozreniye.
7. Brutchikova E.I. (2014) Funktsional'no-semanticheskiye osobennosti sredstv vyrazheniya modal'nosti v sovremennom nemetskom yazyke [Functional and semantic features of modal expression means in modern German] // Nauchno-pedagogicheskiy zhurnal Vostochnoy Sibiri. 3 (15).
8. Kukartseva T.A. (2011) Formirovaniye professional'no-kommunikativnoy kompetentnosti budushchikh spetsialistov voyenno-ekonomicheskogo profilya v inoyazychnom obrazovatel'nom protsesse [The building of professional and communicative competence of future specialists of the military-economic major in the foreign language educational process]. Abstract of Pedagogics cand. diss. Samara : PGSGA
9. Tarasov E.F., Sorokin Yu.A. (1977) Natsional'no-kul'turnaya spetsifika rechevogo i nerechevogo povedeniya [National and cultural specificity of speech and non-speech behavior] // Natsional'no-kul'turnaya spetsifika rechevogo povedeniya / pod red. A.A. Leont'yeva. M.
10. Belkina O.V., Dmitrusenko E.V., Kravtsova E.V. (2014) Osobennosti primeneniya kommunikativnogo podkhoda pri obuchenii inostrannomu yazyku vzroslykh slushateley [Features of the communicative approach application in teaching foreign language to adult students] // Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Obrazovaniye. Pedagogicheskiye nauki. Vol. 6 (4). pp. 79–84.
11. Opykova O.N. (2005) Kommunikativnyye priyemy obucheniya grammatike na urokakh angliyskogo yazyka [Communicative methods of teaching grammar in English lessons] // Inostrannyye yazyki v shkole. 8. pp. 39–42.
12. Gal'skova N.D., Gez N.I. (2009) Teoriya obucheniya inostrannym yazykam. Lingvodidaktika i metodika: ucheb. posobiye [Theory of teaching foreign languages. Lingvodidactics and methodology: textbook]. M.: Academia.

Received 27 February 2020

СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ

У.О. Максудов

Аннотация. Настоящая статья посвящена проблеме изучения современных методов и приемов обучения иностранному (английскому) языку студентов неязыкового вуза. Особое внимание уделяется специфике применения методов в учебном процессе. Рассматривается эффективность методов обучения иностранному языку, поскольку он способствует формированию и развитию различных способностей, умений, общеучебных и профессиональных компетенций, значимых для современного специалиста. Проводится анализ современных противоречий в преподавании иностранного языка в вузе. В эпоху глобализации и научно-технического прогресса возрастает необходимость владения иностранным языком будущими специалистами, в том числе студентами неязыковых специальностей. Одним из способов повышения эффективности обучения иностранному языку считается внедрение в учебный процесс методов лично ориентированного обучения. Успехи в обучении английскому языку во многом зависят от опыта преподавателя, его мастерства, практических навыков и глубины знания именно современного английского языка. Кроме того, влияют и многие другие факторы, например социально-культурные и экономические. Применяя передовые методики и инструменты в обучении, можно значительно повысить мотивацию учащихся и результативность достичь той глубины знаний и навыков, которые ранее были возможны только при длительном нахождении студента в среде носителей языка. Необходимо опираться на имеющийся личный опыт студентов, учитывая специфику выбранного направления, осуществлять важные виды языковой деятельности на уроках иностранного языка (говорение, чтение и письмо), постепенно расширяя знания лексики по профессиональной тематике.

Ключевые слова: современные методы; приемы обучения; студентов неязыковых вузов; английский язык; особенности преподавания; активные методы.

Введение

В настоящее время специфика изучения английского языка студентами технических направлений связана с тем, что большинство из них имеют низкий уровень знаний по иностранному языку [1. С. 27]. В связи с этим преподавателю, с одной стороны, необходимо обеспечить коммуникативную компетенцию как ведущую языковую цель обучения, а с другой – проводить занятия на языковом материале, доступном данной аудитории.

В эпоху глобализации и научно-технического прогресса возрастает необходимость владения иностранным языком будущими специалистами, в том числе студентами неязыковых специальностей. Одним из способов повышения эффективности обучения иностранному языку считается внедрение в учебный процесс методов личностно ориентированного обучения, например использование во время занятия и при подготовке к нему собственных учебно-методических материалов, форм и методов обучения, приближенных к естественным возможностям студента, его учебного стиля – способа сбора, обработки, интерпретации, организации и анализа информации [2. С. 154].

Поэтому необходимо опираться на имеющийся личный опыт студентов, учитывая специфику выбранного направления, осуществлять важные виды языковой деятельности на уроках иностранного языка (говорение, чтение и письмо), постепенно расширяя знания лексики по профессиональной тематике [3. С. 29].

Методология

Успехи в обучении английскому языку во многом зависят от опыта преподавателя, его мастерства, практических навыков и глубины знания именно современного английского языка. Кроме того, на эффективность влияют социально-культурные и экономические факторы.

В процессе преподавания важная роль отводится применению технических новшеств. Процессы глобализации требуют от преподавателя самосовершенствования, обновления собственных знаний, использования инновационных методик и средств. В целях соответствия, поддержания и повышения социально-экономического статуса страны, преподаватели английского языка должны идти в ногу со временем, быть креативными и находчивыми, углубленно знать свой предмет, на высоком уровне владеть инновационными методиками преподавания.

Учитывая вышеизложенное, преподавателям необходимо выполнять четыре главные функции:

1. Иметь доступ к онлайн-ресурсам и в полной мере обеспечить его студентам в целях повышения эффективности обучения.

2. Свободно оперировать наиболее актуальной подборкой информационных ресурсов, отвечающим требованиям направления, выбранного группой студентов для изучения. Способствовать таким образом совершенствованию навыков обучения языку с использованием компьютера.

3. Обучать навыкам, без которых невозможно продуктивно работать в эпоху компьютеризации, включая чтение и написание текстовых, схематических, графических или иных инфоструктур на персональном компьютере (ПК). Способствовать общению и публикациям в формате онлайн-ресурсов.

4. Полноценно развивать компьютерную грамотность, чтобы обучающий курс представлял собой единое целое, а не просто набор отдельных составляющих.

Обучение иностранному языку посредством информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) и мультимедийных средств (ММС) открывает гораздо больше перспектив. Все дело в том, что ИКТ в наши дни являются основой жизнедеятельности общества. Поэтому хорошие знания и отличное владение навыками в сфере ИКТ – это весьма эффективные инструменты, повышающие качество преподавательской деятельности и ее результативность соответственно. Данная методика позволяет не только развивать общение на более высоком уровне, но и значительно улучшить языковую грамотность. Таким образом, применение ИКТ дает обучающимся возможность стать компетентными пользователями английского языка с широким профилем.

Согласно результатам исследований, использование ИКТ и ММС в изучении английского существенно помогает:

- усовершенствовать навыки письма и чтения;
- развивать навыки говорения и слушания;
- обеспечить продуктивное взаимодействие как с преподавателем, так и между студентами внутри группы;
- раскрыть творческий потенциал;
- повысить эффективность самостоятельного изучения и обратной связи.

Информационно-коммуникационные технологии, будучи плодотворной интерактивной средой для группы, открывают целый ряд дополнительных возможностей:

- доступ к изучению расширенного диапазона источников, усвоению более разнообразной информации;
- освоение вариативности формирования и представления полученной информации;
- увеличение охвата обучаемой аудитории;
- расширение диапазона задач;
- предоставление возможности выбора целей и способов обучения;
- выделение главных характеристик и особенностей информации, предлагаемой к изучению;
- значительное улучшение восприятия языка, его понимание и грамотность в целом.

Внедрение и активное применение инструментов ИКТ значительно облегчают усвоение английского языка, тем самым повышая качество обучения. Применение технологических новшеств в современном мире является уже неотъемлемой частью жизни. Компьютеры и различное программное обеспечение в основном разрабатываются ан-

гоязычными странами. Соответственно, базируется все на английском языке. Всемирная сеть наглядно показала процесс объединения технологий: телевидения, телефона, музыки, а также инновационных потребительских технологий, например мультимедийных ПК и Net TV.

ПК и информационные технологии значительно упростили и разнообразили способы обучения языку, при этом сделали сам процесс куда более интересным и занимательным. Кроме того, повсеместная компьютеризация и стремительное развитие технологий существенно облегчили труд преподавателя. Современному поколению устаревшие методики просто не подходят, а применение методов ИКТ дает уникальную возможность как преподавателям, так и студентам выйти за рамки стандартных приемов, способствует эффективному самообучению [4. С. 57].

Мультимедийные технологии – совокупность разных видов представления информации в цифровой среде. Иными словами, текстовая, графическая, аудио- и видеоинформация собраны в единый мультисенсорный интерактивный файл, который предназначен для презентации аудитории. Такой способ призван сделать акцент на слуховом восприятии, визуально привлекательном отображении текстовых блоков, возможно, с дополнительной анимацией, а также на видеоряде и смыслово-нагрузке. Для этого используют различные устройства: ПК, mp3-плееры, мобильные телефоны, планшеты. Отдельные составляющие мультимедиа достаточно просто преобразовать в цифровую форму, видоизменять целые блоки, корректировать отдельные элементы, а затем включать в итоговую презентацию.

Основная часть

Специалистами разработаны формы и методы обучения иностранному языку студентов с конкретными стилистическими характеристиками. Студентам-визуалам необходимо видеть (на экране монитора, доске, в учебнике, в виде раздаточного материала) то, что они учат, в виде текста, изображения (рисунка, схемы, диаграммы и т.д.). Соответственно, у них возникают трудности с инструкциями и объяснениями, данными лишь в устной форме. Поэтому студентам-визуалам следует посоветовать записывать ту информацию, которую нужно запомнить, так как некоторые из них вообще не могут запомнить материал, пока его не запишут.

Во время работы по развитию навыков аудирования с такими студентами необходимо обеспечить визуальные подсказки, например, субтитры. Поскольку у студентов-визуалов могут возникать проблемы с произношением звуков иностранного языка, интонированием, нужно обеспечить проведение отдельной работы по развитию произношения.

Таким студентам можно порекомендовать выписывать ключевые слова, рисовать схемы, которые приведут в порядок необходимую информацию, изготавливать и применять флеш-карточки для усвоения лексики, ассоциативные карточки, аккуратно вести записи, использовать символы, выделять определенным образом то, что им необходимо выучить.

Специалисты советуют садиться студентам-визуалам за первые парты, чтобы им было легче сосредоточиться на том, что говорит преподаватель, видеть его мимику и жесты [5. С. 69].

Таким студентам нужно разрешить использование ПК и смартфоны, чтобы они могли структурировать информацию (создать схему, таблицу и т.д.), давать задание готовить презентации в Microsoft Powerpoint.

В процессе обучения можно применять интерактивную доску, при необходимости разработать графики, схемы, диаграммы, которые демонстрируют лексический и грамматический материал, предусмотренный программой учебной дисциплины; при объяснении нового материала использовать слова, которые вызывают зрительные ассоциации, а также другие визуальные подсказки (например, развесить на стенах аудитории дополнительные материалы).

Существенно может помочь применение видеофильмов, инструкций в письменном виде. Студентам-визуалам нравится искать информацию в интернете, собирать пазлы, разгадывать кроссворды, работать с книгами, иллюстрациями, выполнять письменные упражнения, в частности писать сочинения, кратко отвечать на вопросы. Прежде чем приступать к самостоятельному выполнению упражнения, они интересуются тем, как его выполняют другие студенты. Таким обучающимся следует давать время осмыслить полученную информацию в спокойной обстановке, они любят работать самостоятельно, например, читая учебник.

В то же время студенты-визуалы не любят повторять слова за преподавателем, исполнять сложные устные инструкции и слушать длительные аудиозаписи, которые не сопровождаются видео. У этого типа студентов нет проблем с правописанием, им проще научиться читать, писать, они легко усваивают грамматику, но с говорением у них обычно проблемы.

Студентам-аудиалам необходимо слышать то, что нужно усвоить. Они должны читать вслух, чтобы услышать информацию, которую нужно запомнить. Им необходимо объяснять устно. Информации, данной в учебнике, таким студентам мало. Например, аудиалам нужно комментировать вслух задания, которые они получили в виде раздаточного материала, из-за того, что информация в письменном виде не имеет для них большого значения, пока они не услышат ее.

По этой же причине их необходимо сажать за те парты, где они будут лучше слышать преподавателя. Им рекомендуется работать в

тихом, спокойном месте. Студентам-аудиалам следует разрешить записывать на имеющиеся у них устройства (например, диктофоны) объяснения преподавателя для дальнейшего прослушивания. Во время подачи нового материала стоит использовать слова, которые у данного типа студентов будут вызывать звуковые ассоциации и рифму, с целью улучшения уровня запоминания необходимой информации. Во время тестирования вопросы студентам-аудиалам также можно зачитывать вслух. Студентов стоит объединить в пары, чтобы они объясняли друг другу новую информацию с целью ее лучшего усвоения. Такой тип студентов принимает активное участие в дискуссиях и дебатах, любит лекции, с удовольствием слушает аудиозаписи, в частности аудиокниги, повторяет вслух за преподавателем. Уместным во время занятия будет использование программного обеспечения, которое воспроизводит текст, написание диктантов, рассказывание интересных историй. Считается, что прослушивание радио, музыки, просмотр видеофильмов и телепередач принесут таким студентам больше пользы, чем студентам с другими стилями обучения.

Студенты-аудиалы не стесняются говорить в аудитории, с удовольствием выполняют задания в устной форме, не могут долго молчать, активно задают и отвечают на вопросы преподавателя, часто повторяют и перефразируют услышанное. Такие студенты хорошо усваивают иностранный язык, легко развивают навыки говорения, быстро запоминают новую лексику, даже могут изучать язык, просто слушая, как на нем говорят другие. Однако таким студентам необходимо уделять больше времени чтению, так как они вообще не любят читать и выполнять письменные задания [6. С. 82].

Студенты-кинестетики учатся в процессе физической деятельности, то есть им нужно что-то делать, чтобы что-то выучить, так как они запоминают то, что делали, а не то, что видели или слышали. Таким студентам нравится менять свое местоположение, ощущать предметы, прикасаясь к ним, рисовать то, что изучают. Чем активнее студент-кинестетик во время обучения, тем больше материала он усвоит.

Такие студенты часто гиперактивны, могут перескакивать с места на место, машинально чертить или рисовать что-то. Если они начинают отвлекаться, можно предложить им раздать или собрать работы других студентов группы, написать что-то на доске или, при необходимости, переставить парты и стулья. Чтобы студенты-кинестетики не отвлекались, преподавателю стоит чаще менять виды деятельности [7. С. 78].

В современных учебных заведениях потребности таких студентов учитываются недостаточно, больше внимания уделяется студентам-аудиалам и визуалам [8. С. 63]. Например, студентам-кинестетикам необходимо принимать активное участие в обучении и часто делать перерывы. Их нужно периодически перегруппировывать, давать зада-

ния, которые необходимо презентовать стоя, например произнести речь перед аудиторией с использованием опорных схем. Кроме того, им можно предложить попробовать себя в роли преподавателя на определенный промежуток времени. Студентам-кинестетикам нужно чаще давать задания, которые требуют физической активности (движений). Они смогут лучше сфокусироваться, если будут сидеть за первыми партами, будут записывать, зарисовывать, при выполнении упражнений – использовать компьютер, самостоятельно изготавливать флеш-карточки для закрепления лексики.

Студенты-кинестетики любят участвовать в ролевых играх, дискуссиях, проектах, в случае применения которых процесс обучения будет активным и даст им возможность улучшить навыки критического мышления. Они с удовольствием работают в группах, даже за пределами аудитории, посещают музеи и выставки.

Во время занятий со студентами-кинестетиками легко включить компоненты, которые подходят студентам с другими стилистическими характеристиками, а студентов-визуалов и аудиалов наверняка заинтересуют интерактивные занятия и виды деятельности, в которых они будут принимать активное участие. Тем не менее кинестетики быстро устают на лекциях, во время выполнения больших письменных заданий, тестов, долго читают, не любят длинные тесты, эссе.

И все же следует заметить, что стили обучения нестабильны, индивидуумы могут проявлять качества нескольких стилей обучения одновременно, при этом они предпочитают один из них. Стили обучения могут меняться в процессе учебы, могут зависеть от дисциплины, которая изучается.

Преподаватель должен четко знать и свои стилистические характеристики, чтобы не допустить возможности игнорирования потребностей студентов с другим стилем обучения [3. С. 112]. Если преподаватель будет сосредоточивать свое внимание только на тех видах деятельности, которые подходят одним студентам, у остальных результаты будут гораздо хуже. Использование мультимедийных средств может помочь представить информацию многими способами: в виде текста, видео, аудио, изображений, анимаций. Поэтому использование технических средств в учебном процессе – отличный способ учитывать особенности разных стилей учебной деятельности.

Кроме того, необходимо давать студентам возможность иногда выходить из своей зоны комфорта, развивать и другие умения и навыки. Например, студентам-визуалам нужно периодически давать задания на аудирование без использования визуальных опор. Следует помнить, что невозможно все выучить, а особенно язык, в случае использования форм и методов, которые рекомендуются только одному учебному стилю студентов, например визуальному.

Исследование

Восприятие информации средствами мультимедиа и ее дальнейшее усвоение у студентов происходят намного легче и полноценнее. Кроме того, с их помощью студенты одновременно и успешно развивают четыре основных, неразрывно связанных и взаимодополняющих навыка: слушание, разговор, чтение, письмо. Чтение и слушание относятся к умениям полноценно воспринимать информацию, а говорение и письмо являются следственно-продуктивными навыками. В совокупности они определяют способ коммуникации (устный или письменный) и направление – получение либо создание сообщения. Такая практика весьма полезна не только изучающим английский язык, но и его носителям [1. С. 96].

В процессе обучения английскому будет эффективным применение любых из вышеперечисленных методов или их комбинирование. Важно правильно выбирать наиболее целесообразные, исходя из контекста изучаемой информации. При этом нет единственно лучшего способа, поскольку уровень учащихся разный. Поэтому преподавателю необходимо использовать те, которые в большей степени подходят для определенной группы студентов и каждого конкретного случая, а также соответствуют цели. Лишь в этом случае методики будут считаться инновационными.

Методика case-study (от англ. case – случай; на языке программирования – оператор варианта) – это анализ конкретной ситуации. То есть обучение английскому языку происходит путем анализа определенных ситуативных задач. Основная цель методики – развить у студентов аналитические способности и умения разбираться в сути проблем, научить находить способы их разрешения и выбирать оптимальное среди них [7. С. 145].

Выделяют следующие типы кейсов:

- 1) практические – представляют собой ситуации, возникающие в реальной жизни;
- 2) обучающие – создаются искусственным образом и являются условным отражением реальных жизненных обстоятельств;
- 3) исследовательские – создаются в целях исследования обстоятельств с помощью моделирования ситуаций.

Анализируя конкретные ситуации, учащиеся приобретают и оттачивают умения работать в команде, правильно распределять роль каждого участника, продуктивно взаимодействовать и находить оптимальный выход из предложенной ситуации. Использование конкретизированных ситуаций подразумевает следующие этапы взаимодействия:

1. Подготовка. Когда группе студентов разъясняют суть предстоящей работы.

2. Ознакомление. Группа учащихся кратко излагается информация с исходными данными (ориентировочно в течение 20 мин).

3. Аналитика. Учащиеся дискутируют между собой, учатся задавать правильные вопросы, отражающие проблему, и получать содержательные ответы.

4. Итоговый. На основе информации, полученной в ходе дискуссии, студенты делают выводы и определяют лучший способ решения проблемы.

Для эффективного обучения очень важно вовлечь всех членов группы в процесс обсуждения. Преподаватель при этом является не является непосредственным участником обсуждения, его задачи – подвигать учащихся к полноценному, продуктивному взаимодействию, задавать и корректировать при необходимости направление дискуссии. Следуя этой методике, студенты становятся «игроками одной команды» [6. С. 112].

Причем совершенно неважно, имеют ли студенты специальные знания о проблеме заранее. Как уже было наглядно показано на практике, изучение английского языка интерактивным способом дает ряд преимуществ:

- вовлекает в дискуссию каждого члена группы, которые перестают чувствовать себя просто наблюдателями со стороны;
- в разы превосходит дидактические методы в плане легкости и полноценности восприятия информации;
- существенно повышает эффективность усвоения информации обучающего курса.

Безусловно, командная работа весьма полезна в процессе обучения, однако про индивидуальное изучение тоже забывать нельзя.

Впервые методика кейс-стади была испытана 1870 г. в Гарварде. С тех пор она существенно улучшилась. Сейчас существуют две классические школы – Гарвардская (американская) и Манчестерская (европейская). Первая делает акцент на развитии навыков поиска единственно правильного выхода из сложившейся ситуации, а вторая – предусматривает, что вариантов может быть несколько, каждый имеет свои плюсы и минусы. Стоит отметить, что сегодня методика кейс-стади считается одной из самых результативных во многих престижных учебных заведениях Америки, а также европейских и азиатских стран.

Методика кейс-стади формирует и улучшает целый ряд важных умений:

1) аналитические – навыки анализа предоставленных данных, их классификации, распределения на первостепенной важности и менее существенные, а также навыки логического мышления;

2) практические – вырабатывают у студентов умения применять на практике разные способы решения поставленной задачи, достижения цели;

3) творческие – раскрывают потенциал нестандартного мышления;
4) коммуникационные – навыки ведения дебатов и защиты собственной позиции, а также грамотного использования данных для составления краткого обзора;

5) социальные – навыки взаимодействия в ходе командной работы: умение вести диалог, прислушиваться к оппоненту и отвечать аргументированно.

Кейс в обязательном порядке должен соответствовать требованиям:

- иметь четко сформулированную задачу;
- сложность ситуации и задачи должна соответствовать уровню группы;
- содержать несколько акцентов внимания;
- ситуация должна быть актуальной, соответствовать реальному положению в современном мире;
- подвигать к анализу ситуации в целом и конкретных данных в частности;
- быть провокационным, чтобы способствовать дебатам внутри группы студентов;
- предполагать вариативность способов решения и возможных исходов.

Заключение

Чтобы устранить некоторые препятствия эффективному обучению английскому языку, важно в процессе освоения представлять его как основной для взаимодействия во всех сферах жизни и во всем мире. Если в ходе обучения упор делается на традиционные переводы и стандартные задания, работу лишь с грамматическими особенностями изучаемого языка и произношением, то степень усвоения информации, а также глубина знаний и навыков уже не соответствуют современным требованиям.

Разному уровню подготовки учащихся подходят различные методики.

Однако определено несколько основных моментов, актуальных для применения с целью достижения максимальной подготовки учащихся:

1. Подвигать учащихся к активному взаимодействию между собой с целью обсуждения представленной информации и поощрять это.

2. Заранее готовить вопросы, которые будут поддерживать дебаты, при необходимости задавать, менять или корректировать направленные дискуссии.

3. Взять за правило общаться с группой только на английском.

Внедряя инновации и вышеупомянутую концепцию, преподаватель сможет выйти за рамки традиционного метода обучения, благодаря чему значительно повысит эффективность своей деятельности, а успехи группы будут служить неопровержимым тому доказательством.

Однако чтобы идти в ногу со временем, удовлетворяя все новые, растущие потребности общества и требования к навыкам, работы по обновлению и совершенствованию методов преподавания в зарубежных университетах ведутся постоянно. Кроме того, учитывая темпы глобализации, изучение английского языка становится ключевой инвестицией в образование.

Применяя передовые методики и инструменты в обучении, можно значительно повысить мотивацию учащихся и, соответственно, результативность достигая той глубины знаний и навыков, которые ранее были возможны только при длительном нахождении студента в среде носителей языка.

Стоит также обратить внимание, что новая парадигма ставит роль самого студента в достижении должного результата на один уровень значимости с работой преподавателя. Роль преподавателя претерпела изменения – теперь его функция больше посредническая. В среде продвинутого поколения с применением инновационных методик, а также компьютерных, мультимедийных, информационно-коммуникационных технологий, это становится вполне логично и даже неизбежно.

Литература

1. *Алявдина Н.Г., Маргарян Т.Д.* Инновационные методики в преподавании английского языка для специальных целей в техническом вузе // Гуманитарный вестник. 2013. Вып. 7. URL: <http://hmbul.bmstu.ru/catalog/pedagog/engped/93.html> (дата обращения: 20.12.2018).
2. *Андронкина Н.М.* Проблемы обучения общению в преподавании иностранного языка как специальности // Обучение иностранным языкам в школе и вузе. 2001. № 8. С. 141–142.
3. *Артемова О.А., Макеева М.Н., Мильруд Р.П.* Методология организации профессиональной подготовки специалиста на основе межкультурной коммуникации. Тамбов : Изд-во Тамбов. гос. техн. ун-та, 2005. С. 11–12.
4. *Примерная* программа обучения иностранному языку в вузах неязыковых специальностей. URL: http://www.eltrussia.ru/articles_52.html (дата обращения: 25.12.2018).
5. *Коньшова А.В.* Современные методы обучения английскому языку. Минск : Тетра-Системс, 2004. С. 87–88.
6. *Коньшова А.В.* Современные методы обучения английскому языку. 3-е изд. Минск : Тетра-Системс, 2005. С. 123–124.
7. *Кулагина И.Ю., Колоцкий В.Н.* Возрастная психология. М. : Сфера, 2001. С. 387–388.
8. *Образцов П.И., Иванова О.Ю.* Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов : учеб. пособие / под ред. П.И. Образцова. Орел, 2005. С. 58–59.

Сведения об авторе:

Максудов Умед Олимович – кандидат филологических наук, Худжанский политехнический институт, Таджикский технический университет имени академика М. Осими (Худжанд, Таджикистан). E-mail: olimi.umed@mail.ru

Поступила в редакцию 14 февраля 2020 г.

MODERN METHODS AND TECHNIQUES OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING OF STUDENTS OF NON-LINGUISTIC UNIVERSITY

Maksudov U.O., Ph.D. (Philology), Polytechnic Institute, Tajik Technical University named after Academician M. Osimi (Khujand city, Tajikistan). E-mail: olimi.umed@mail.ru

DOI: 10.17223/19996195/49/16

Abstract. This article is devoted to the problem of studies of modern methods and techniques of teaching foreign (English) language the students of non-linguistic University. As an example, several modern and relevant methods of teaching English are given. In this article, special attention is paid to the specific application of methods in the educational process. The article also considers the effectiveness of methods of teaching a foreign language, as it contributes to the formation and development of various abilities, skills, general educational and professional competencies of important for the modern specialist. The result of the analysis of modern contradictions in the teaching of a foreign language is given in a non-linguistic environment of a modern Institute or University. At present, in the era of globalization and scientific – technological progress, the need for foreign language proficiency of future specialists is increasing. In particular, it concerns students of non-linguistic specialties, for which it is the main necessity. One of the ways to improve the efficiency of teaching a foreign language is considered to be the introduction of the methods of personality-oriented learning in the educational process. Success in teaching English largely depends on the experience, skill, practical skills and depth of knowledge of the modern language of the teacher. In addition, many other factors, such as socio-cultural and economic components, influence efficiency. Using advanced methods and tools in teaching, it is possible to significantly increase the motivation of students and effectiveness, respectively, to achieve the depth of knowledge and skills that were previously possible only with the long-term presence of the student among native speakers. Therefore, it is necessary to rely on the existing personal experience of students, taking into account the specifics of the chosen direction, to carry out important types of language activities in foreign language lessons: speaking, reading and writing, gradually expanding knowledge of vocabulary on professional topics.

Keywords: modern methods; teaching approaches; students of non-linguistic universities; English language; features of teaching; active methods.

References

1. Alyavdina N.G., Margaryan T.D. (2013) Innovatsionnyye metodiki v prepodavanii angliyskogo jazyka dlya spetsial'nykh tseley v tekhnicheskome vuze [Innovative techniques in teaching English for specific purposes at technical university] // Gumanitarnyy vestnik. Vyp. 7. <http://hmbul.bmstu.ru/catalog/pedagog/engped/93.html> (Accessed: 20.12.2018).
2. Andronkina N.M. (2001) Problemy obucheniya obshcheniyu v prepodavanii inostrannogo jazyka kak spetsial'nosti [Problems of teaching communication in teaching foreign language as the major] // Obucheniye inostrannym jazykam v shkole i vuze. 8. pp. 141–142.
3. Artemieva O.A., Makeyeva M.N., Mil'rud R.P. (2005) Metodologiya organizatsii professional'noy podgotovki spetsialista na osnove mezhkul'turnoy kommunikatsii [The methodology of organizing specialist training based on intercultural communication]. Tambov : Izd-vo Tambov. gos. tekhn. un-ta. pp. 11–12.
4. Primernaya programma obucheniya inostrannomu jazyku v vuzakh neязыkovykh spetsial'nostey [An approximate program of teaching a foreign language at universities of non-linguistic majors]. http://www.eltrussia.ru/articles_52.html (Accessed: 25.12.2018).
5. Konyshcheva A.V. (2004) Sovremennyye metody obucheniya angliyskomu jazyku [Modern methods for teaching English]. Minsk : Tetra-Sistems. pp. 87–88.
6. Konyshcheva A.V. (2005) Sovremennyye metody obucheniya angliyskomu jazyku [Modern methods for teaching English]. 3-e izd. Minsk : Tetra-Sistems. pp. 123–124.

7. Kulagina I.Yu., Kolyutskiy V.N. (2001) *Vozrastnaya psikhologiya* [Age-related psychology]. M. : Sfera. pp. 387–388.
8. Obratsov P.I., Ivanova O.Yu. (2005) *Professional'no-oriyentirovannoye obucheniye inostrannomu jazyku na neyazykovykh fakul'tetakh vuzov : ucheb. posobiye* [Professionally-oriented foreign language teaching at non-linguistic faculties of universities: textbook] / pod red. P.I. Obratsova. Orel. pp. 58–59.

Received 14 February 2020

ЭССЕ КАК ЖАНР, ПРИЕМ ОБУЧЕНИЯ И ИНСТРУМЕНТ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИЗМЕРЕНИЯ

Р.П. Мильруд, И.Р. Максимова

Аннотация. В данной статье эссе рассматривается в трех аспектах: как литературный жанр, прием обучения письменной речи и тестовое задание для измерения учебных результатов. Как литературный жанр, эссе имеет слишком размытые границы, чтобы уверенно отличать «эссе» от «не эссе» среди малых литературных форм. Оба вида литературного произведения могут выполнять функции описания, повествования и рассуждения. Показано, что специфическим признаком эссе, в отличие от констатирующего дискурса, можно считать развитие авторского тезиса в цепи логически построенных суждений. Как методический прием, эссе является сложно построенным предметом обучения. Чтобы научить писать хорошее эссе, недостаточно обеспечить у учащихся необходимый запас слов, прочные грамматические навыки, а также знания правил пунктуации. Необходимо развить интеллектуальные функции, высокий уровень критического мышления и логики, помимо привычки писать в заданном формате. В данной работе главное внимание уделяется обучению эссе как логически организованному рассуждению, так как нарушение логики в тексте эссе является одной из главных причин коммуникативных неудач авторов. Рассматриваются особенности «большой» и «малой» логики эссе, приводятся примеры из педагогической практики. В публикуемом исследовании эссе также рассматривается как инструмент педагогического измерения коммуникативной компетенции учащихся. Критически оценивается «валидность» и «надежность» эссе как дидактического теста. Валидность эссе, т.е. четкое представление о том, что конкретно тестируется в этом задании, представляется недостаточной, поскольку одновременно тестируются все компоненты коммуникативной компетенции, а также общий кругозор и личностная зрелость. К тому же задание, выполняемое на экзамене в ограниченное время, диагностирует не только уровень владения изучаемым языком, но и свойства центральной нервной системы кандидата. Показана дилемма в попытках решить проблему надежности эссе как языкового теста. С одной стороны, «закрытое» тестирование с оценкой формальных характеристик текста повышает надежность оценки, но переносит акцент с содержания на форму. С другой стороны, эссе, как «открытый» тест, направляет внимание оценщиков на содержание, снижая вероятность совпадения оценки экспертов. «Нечеткая логика» с субъективно устанавливаемыми границами между «отлично» – «хорошо» – «удовлетворительно» – «плохо», делает тест открытого типа менее надежным, но ответ становится творческим. В работе предлагаются критерии для оценки эссе как задания «открытого» типа, приводятся результаты количественных и качественных исследований, а также содержатся материалы опытного обучения.

Ключевые слова: эссе как жанр; прием обучения и тест; письменное высказывание с элементами рассуждения; большая и малая логика эссе; логика аргументов; критерии оценки эссе.

*Эссе – это пудинг
с авторскими ингредиентами
в форме для выпекания.*

Введение

Эссе трудно определить как литературный жанр, обучающий прием и дидактический тест. Как литературный жанр, эссе имеет нечеткие границы, так как к этому произведению можно отнести развернутые письменные высказывания с описанием, повествованием или рассуждением. Вместе с тем на фоне разнообразия текстов, в эссе также есть и обобщающие признаки, такие как малая форма, исходный тезис, его разработка и итоговое умозаключение. Эти объединяющие признаки позволяют отличить «эссе» от «не эссе».

Эссе как обучающий прием отличается сложностью педагогической цели. В любом приеме обучения цель ставится четко и лаконично, а в эссе цель комплексная. Сюда входит лексическая и грамматическая, дискурсивная и прагматическая, социокультурная и компенсаторная, а также мировоззренческая компетенция. Эссе может использоваться и как диагностическое задание в начале работы над темой, и как способ обучения «целостному языку» (whole-language teaching), и как задание для овладения риторической структурой письменного высказывания, и как завершающий прием в работе над очередным тематическим модулем [1].

Эссе как дидактический тест одновременно измеряет сразу несколько языковых, коммуникативных и личностных функций, включая коммуникативную компетенцию с языковыми навыками и речевыми умениями; логическое мышление, способность риторически организовать текст; готовность продемонстрировать информированность по теме, личностную зрелость, умение организованно мыслить и действовать. В связи с этим трудно определить валидность эссе как теста, т.е. четко указать, что именно заявлено в качестве объекта контроля, и что реально измеряет это тестовое задание, так как заявлено «развернутое письменное высказывание». И все же задание написать эссе прочно утвердилось в своей позиции и как диагностический прием, и как обучающее задание, и как формат тестирования [17].

В данной статье эссе рассматривается в трех аспектах: как литературный жанр, прием обучения письменной речи и тестовое задание для измерения учебных результатов, включая Единый государственный экзамен (ЕГЭ) по английскому языку для выпускников в школах России и другие интеллектуальные испытания. Приводятся результаты исследования трудностей учащихся в работе над эссе, анализируются обучающие технологии и предлагаются направления развития у учащихся самооценки в ходе подготовки к экзамену. Ставится задача

научить школьников нестандартно мыслить, оставаясь в рамках стандарта на письме – think outside the box but write inside it.

Методы исследования

Для изучения эссе как литературного жанра, обучающего приема и тестового задания использовались данные, полученные с помощью ряда методов. Методы исследования включали теоретико-методологический анализ научных публикаций в области литературоведения, лингвистической дидактики, языковой педагогики и психометрии (тестологии). Для изучения трудностей учащихся в их работе над эссе проводился опрос учителей российских и зарубежных школ. Был использован метод анализа недостатков в ученических текстах эссе. С помощью метода опытного обучения проверялась эффективность некоторых технологий подготовки выпускников к письменной части ЕГЭ в школах России.

Эссе как литературный жанр

Эссе как жанр существует в литературе почти пять веков, но его устойчивые признаки до сих пор четко не определены [3]. Эссе – это короткое сочинение в прозе, в котором автор средствами описания, повествования или рассуждения постепенно подводит читателя к неслучайному выводу.

Литературная традиция показывает, что развернутое письменное высказывание, развивающее исходный тезис, представляет собой эссе. Без развития тезиса в ходе развернутого высказывания с итоговым умозаключением нет эссе. Литературоведы также добавляют, что эссе – это литературная миниатюра, представляющая собой завершенное письменное высказывание на выбранную тему, убеждающее читателя в позиции автора [4].

Чаще всего в литературе встречаются эссе, в которых автор передает читателю свое отношение к описываемому объекту или делится впечатлением о событии, предлагает способ решения проблемы или объясняет имеющиеся данные, выражает мнение по поводу исходного тезиса или размышляет над литературным произведением [5].

Поскольку эссе пишется для читателя, именно роль читателя помогает классифицировать эссе по типам. Анализ литературной практики позволяет выделить наиболее распространенные типы эссе, в которых:

- у читателя формируется отношение к *описываемому объекту* или явлению (descriptive essay);
- читателю предлагается *версия событий* в соответствии с сюжетом повествования (narrative essay);

- читатель получает *разъяснение причинно-следственной зависимости* представленных данных (expository essay);
- читателю предлагается *вариант выхода из проблемной ситуации* (problem-solution essay);
- автор убеждает читателя в *правомерности или ошибочности исходного тезиса* (persuasive / argumentative essay) с защитой собственного мнения или сбалансированной оценкой «за и против» [11].

В любом случае «эссе» вовлекает читателя в совместное размышление, в результате которого обе стороны приходят к итоговому представлению, отношению или умозаключению. «Не эссе» информирует читателя, описывает детали, излагает события, дает инструкцию или ставит проблему. Автор в таких случаях не претендует на изменение хода читательских мыслей.

Например, описание объекта или явления может быть сделано как в жанре «эссе», так и «не эссе». Если автор ставит задачу *сообщить* читателю о деталях объекта, то такое описание – «не эссе». Если задачей автора является *изменить* отношение читателя к описываемому предмету, убедить в красоте, то описание превращается в «эссе».

В «не эссе» важна коммуникация информации, а в «эссе» – коммуникация отношения. В «не эссе» главное – объективные данные, в «эссе» – мнение автора. «Не эссе» – это фотография реальности, а «эссе» – предлагаемая читателю авторская картина мира и личная позиция.

Эссе как обучающий прием

Развитие авторской идеи рассматривается как продуктивный прием формирования коммуникативной компетенции учащихся. Для этого есть объективные причины.

Уникальность эссе как приема обучения обусловлена тем, что с его помощью, по принципу «семь в одном», развивается грамматическая и лексическая, дискурсивная и прагматическая, социокультурная и компенсаторная, а также мировоззренческая компетенции [6].

В ученическом эссе представлены результаты обучения: усвоенные лексико-грамматические средства, достигнутый уровень грамотности речи, сформированное умение логично мыслить, уровень общего кругозора и личностная зрелость. Иными словами, в тексте эссе проявляются предметное содержание обучения, универсальные учебные действия регулятивного, познавательного и коммуникативного типа, а также личностные результаты воспитания учащихся. Такие результаты соответствуют требованиям российского федерального государственного образовательного стандарта.

Достоинством эссе является творческий характер задания с элементами критического мышления, логики рассуждения и решения проблемы. По мнению ряда исследователей [7], мыслительный поиск ле-

жит в основе учения, и развитие «мягких умений» интеллектуальной деятельности не только уместно, но и необходимо. В обучении эссе как творческому письму обнаруживается закономерность современного образования: через «мягкие умения» к «твердым знаниям», что, как и почему.

В образовательном курсе академического английского языка обучают описательному (descriptive), повествовательному (narrative), аналитическому (expository), проблемному (problem-solution) и убеждающему (persuasive) типам эссе (таблица).

Типы эссе в образовательном курсе английского языка

Эссе	Пояснение
Описательное	Описание объекта; описание предмета; описание ситуации
Повествовательное	Документальное повествование; фантазийное повествование
Аналитическое	Анализ фактов; анализ статистики; анализ ситуации; сравнительный анализ; причинно-следственный анализ
Проблемное	Решение занимательных задач; решение бытовых проблем; решение научно-социальных проблем
Убеждающее	Утверждение своего мнения; сбалансированная оценка мнений

Умение писать эссе разных типов составляет важную часть программы обучения академическому английскому языку.

Эссе как формат языкового тестирования

Задание написать эссе на языковом экзамене считается одним из самых трудных, так как этот тест измеряет слишком много функций, включая языковые навыки и речевые умения, способность риторически организовать текст по законам логики, готовность продемонстрировать общую информированность и личностную зрелость кандидата. Добавим, что задание написать эссе на экзамене выполняется в ограниченное время, что дополнительно выявляет свойства нервной системы, быстроту индивидуальной реакции и скорость речевого мышления.

Множественный характер предмета тестирования в задании написать эссе вызывает сомнение в валидности эссе как теста [8]. Остается неясным, что конкретно измеряет эссе, как тест.

Аргумент в защиту эссе как формата тестирования может показаться парадоксальным, но интерес к развернутому письменному ответу объясняется именно тем, что такой тест пригоден для одновременного измерения разнообразных учебных индикаторов. Комплексным предметом тестирования являются язык и риторика, логика и интеллект, способность организовать свою познавательную деятельность, предметные и фоновые знания, а также развитие личности. Широкий спектр те-

стируемых с помощью эссе показателей сводится к суммарному итогу школьного образовательного курса «Иностранный язык» – развитию коммуникативной компетенции, познавательных умений и личностной позиции. В этом заключается образовательная ценность подобного задания.

Основные трудности учащихся в работе над эссе «убеждающего» типа

Для изучения трудностей учащихся в работе над эссе «убеждающего» типа, был проведен опрос учителей, преподающих английский язык как иностранный в ряде стран. Использовался интернет-форум «British Council Teacher Community». В опросе приняли участие 275 учителей.

Учителям было предложено выбрать «трудности», испытываемые учащимися в работе над эссе, или дополнить список. Результаты международного опроса представлены на рис. 1.

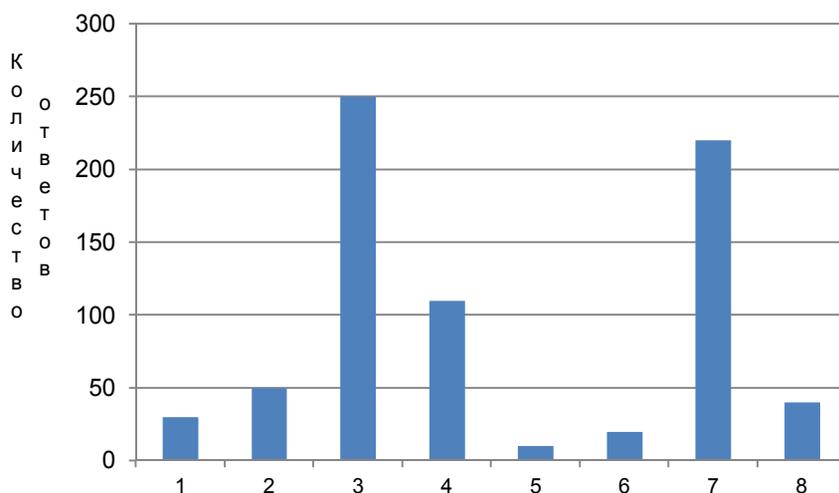


Рис. 1. Трудности учащихся в работе над эссе: 1 – to come up with one's own ideas; 2 – to start writing the introduction; 3 – to stick to the essay subject achieving coherence; 4 – to write logically without veering away; 5 – to decide how to paragraph the essay; 6 – to provide for the essay cohesion using connectives; 7 – to demonstrate grammar accuracy and lexis range; 8 – to follow the suggested essay format

Результаты показывают, что «лидирующей» среди трудностей в работе школьников над эссе учителя назвали задачу написать эссе строго по теме, обеспечивая смысловую целостность текста. Второе место заняли трудности языкового характера, включая грамматическую правильность и лексическое разнообразие в тексте эссе. Третьей по значимости трудностью была задача писать логично.

Интересно, что учителя отодвинули на второстепенную позицию затруднение учащихся предложить собственные идеи для эссе, хотя подчеркивали в комментариях, что их учащимся не хватает широты кругозора, сообразительности и творчества, а также «чувства языка». Разделение эссе на абзацы и использование связующих слов учителя также отнесли к второстепенным «трудностям формата». Сюда же, судя по комментариям, относились требования к объему эссе в количестве слов и ограничение времени для выполнения задания. Главной трудностью была названа способность генерировать коммуникативный смысл по правилам логики.

Результаты опроса отражали мнение интернациональной выборки учителей, работающих в разных странах и методических культурах, включая Россию, страны Европы, Азии и Африки.

Трудности «смысла» и «процедуры»

В результате анализа ученических эссе в ходе подготовки старшеклассников к языковому тестированию, были выделены следующие группы трудностей: а) смысла, б) процедуры.

К трудностям группы «смысл» относятся:

- раскрытие темы эссе;
- осведомленность по теме эссе;
- логическая организация эссе.

К трудностям группы «процедура» относятся:

- соблюдение формата эссе;
- самопроверка текста эссе;
- соблюдение языковых норм в эссе.

Преодоление трудностей в задании написать эссе

Раскрытие темы эссе. Тема эссе раскрывается наиболее полно, если рассмотреть ее противоречия. Однако в поиске противоречий, заложенных в теме, возможны ошибки. Например, рассуждая о вегетарианской диете как гарантии здоровья, ученик стал рассуждать о том, что вегетарианские диеты бывают разные. Лучше было следовать разнонаправленному вектору: *vegetarian diet – balanced diet*. Заметим, что дети часто «соскальзывают» с темы «здоровое питание» на «здоровый образ жизни», начинают писать о занятиях спортом или о том, «какая вегетарианская диета лучше».

Другая ошибка бывает обусловлена «сдвигом фокуса» в теме. В английском предложении, в отличие от русского синтаксиса, главный смысловый элемент нередко находится в начале фразы. Это означает, что по теме «Vegetarian diet guarantees health» следует противопостав-

лять вегетарианскую диету сбалансированному питанию. Если тема формулируется как «The guarantee of health is vegetarian diet», тогда следовало бы противопоставлять как гарантию здоровья, вегетарианскую пищу и физическую культуру с упражнениями, пребыванием на свежем воздухе, режимом дня и проч.

Недостаточная осведомленность по теме эссе. Одной из трудностей, препятствующих успеху на экзамене, является недостаточная осведомленность учащихся по теме эссе. Приведем в качестве примера тему «School leavers should continue their school relationships after graduation». Ученица правильно поняла тему эссе, но не смогла рассуждать о том, стоит ли продолжать или прекращать школьную дружбу и романтические отношения после выпуска. Ей не хватило необходимых фоновых знаний. Для преодоления данной трудности использовался «веб-квест» (webquest), т.е. поиск информации в интернете. В результате ученица сделала следующие записи: for many school leavers the decision to continue or to break their school relationships is very stressful; some graduates choose to keep their relationships despite the distance while others decide to break up; there are graduates who decide to go to the same University to stay together but part when they begin their career и т.п. Сделанные заметки помогли школьнице написать содержательное и убедительное эссе.

Наиболее подходящими темами для школьников можно считать направления, в которых у учащихся имеется личный опыт. Например, рассуждая по теме «Anyone with good knowledge of English can be an interpreter», ученик может испытывать трудности, так как данная тема выходит за рамки его компетенций. В учебном процессе недостаток фактических знаний можно восполнить, однако экзаменационные темы обычно исключают зависимость ответа от специальных знаний.

Логическая организация эссе. В наиболее общем понимании логика – это последовательное рассуждение, где исходное положение и итоговое умозаключение соединяются действительным смыслом. Главный признак логично построенного рассуждения – валидные (действительные) умозаключения (valid inferencers) [9].

Логика эссе – это способ организации текста, приводящий автора и читателя через последовательность идей к неслучайному выводу. Логике в эссе можно разделить на «большую» и «малую», а также логику «силы убеждения».

«Большая» логика эссе. «Большая» логика эссе обуславливает а) тематическую однородность текста эссе; б) связь исходного тезиса и умозаключения; в) сопоставление позиции автора и / или оппонента. Рассмотрим большую логику эссе более подробно.

Тематическая однородность текста эссе. Тематическая однородность текста нарушатся, если учащиеся выходят за рамки темы в

«параллельные миры». Например, в своем рассуждении на тему «The greatest event of the 20-th century was the beginning of space era», ученик противопоставил по важности событий начало космической эры созданию в 1948 г. Организации Объединенных Наций.

Логическая ошибка заключалась в том, что автор увел читателя от глобальных прорывов в изучении и освоении окружающего человека макромира в область политических событий. Для того чтобы текст был логичным, автору лучше было оставаться в однородной теме и от макромира перейти к рассуждениям о микромире, что привело к открытию электричества, исследованиям атома и прорывам в ядерной энергетике. Альтернативно можно было писать об изучении глубин океанов или недр Земли. Политические события, как культура и искусство, здравоохранение и спорт или изобретение автомобиля, на пороге XX в. выходят за границы «космической» тематики, и это делает аргументы автора и оппонента несопоставимыми. Каждый из них «поет свою песню».

В другом эссе, написанном на тему «The discovery of antibiotics was the greatest achievement of medical science in the 20th century», ученик, раскрывая позицию оппонента, написал о растущей способности бактерий сопротивляться антибиотикам, что, по его мнению, якобы снижало ценность открытия. Это увело автора от темы о важности открытия антибиотиков в XX в. к проблеме мутации бактерий в XXI в. «Большая» логика эссе была нарушена.

«Большую» логику эссе можно отследить с помощью тезисных предложений (*topical sentences*) в начале абзацев.

Связь исходного тезиса и умозаключения. В эссе, по классическим правилам, умозаключение переформулирует исходный тезис автора, обогащая его смысловыми элементами, добавленными в ходе развернутого ответа.

«Большая» логика эссе нарушается, если, например, во введении говорится о преимуществах электронных учебников по сравнению с традиционными книгами, а в заключении неожиданно подчеркивается значение интернета.

Другая логическая ошибка состоит в том, что автор включает в итоговый абзац элемент, отсутствующий в предыдущих абзацах. Например, рассуждая по теме «Going on a Slimming Diet is a Bad Idea», ученица в своем умозаключении неожиданно добавляет новые смысловые элементы (подчеркнуто), ранее не рассмотренные: *In conclusion, I want to say that going on a strict (?) slimming diet is a bad idea, because you can put weight again.* В выводах автора не должно быть смысловых элементов, ранее не рассмотренных в тексте эссе.

Сопоставление позиции автора и / или оппонента. Обычно в эссе, где автор доказывает правильность своей позиции, авторское мнение противопоставляется позиции оппонента. Ошибка нередко состоит

в том, что автор рассматривает аргументы свои и оппонента, подменяя понятия. Например, после изучения тематического материала «Travel Time» в учебно-методическом комплексе «Звездный английский» для 10-го класса, учащимся в качестве проектного задания было предложено написать эссе по теме «Eco-tourism is the best way of holidaying». Ученица писала о преимуществах экотуризма, а описывая позицию оппонента, указала, что экологические проблемы не являются главными в жизни современного человека. В эссе оказались в одном логическом ряду две рассогласованные между собой идеи: «экологический туризм» и «важность экологических проблем». Аналогично автор и оппонент могут ошибочно противопоставлять несопоставимое: экологию и жестокое обращение с животными, научные открытия и популярные гаджеты, здоровые привычки и успешную карьеру. Объясняя причину своего несогласия с оппонентом, автор не может доказать правильность собственных взглядов.

Сопоставляя противоположные позиции автора и оппонента, полезно следовать «правилу компаса»: если автор считает, что «лучше всего путешествовать на юг», то оппонент будет предпочитать «путешествие на север». «Вегетарианство» мы противопоставляем «сбалансированной диете», если речь идет о предпочтениях в питании. Если обсуждается здоровый образ жизни, альтернативой «здорового питания» может быть «занятие спортом». В воспитании и обучении детей, «домашнее образование» может рассматриваться как альтернатива «традиционной школе» и проч. Это позволяет избежать ошибочного «сдвига фокуса» в эссе.

Большая логика эссе обуславливает тематическую однородность и обеспечивает *смысловую целостность текста* – coherence [10], которую можно проследить с помощью однородных по смыслу элементов. Также скрепляющими элементами в убеждающем эссе (persuasive essay) являются тематически однородные аргументы и ключевые слова в рамках всего письменного рассуждения. Их анализ помогает выявить нарушения «большой» логики текста.

Помимо «большой» логики эссе, существует также «малая» логика внутри абзаца.

«Малая» логика эссе характеризуется: а) логическим рядом аргументов в абзаце; б) логической связью аргумента и ключевого слова; в) лексическими средствами логической связи.

Логический ряд аргументов в абзаце. Приведем пример нарушения «малой» логики на примере темы «The Most Interesting Places to Visit are Always Exotic». Ошибка ученика в «малой» логики абзаца состояла в том, что один вполне обоснованный аргумент «против экзотики» заключался в равной ценности как экзотических, так и познавательных достопримечательностей, а вот следующий аргумент просто расши-

рля предыдущий довод: In addition, visiting picture galleries and museums such as Louvre is very interesting indeed, even though these destinations are not aboriginal villages, ancient caves or deep canyons. Нарушение логики в том, что вместо нового аргумента дополняется прежний довод.

Нарушение «малой» логики становится очевидным, когда в одном абзаце неожиданно появляется аргумент, противоречащий вводному предложению в начале абзаца (topical sentence). Например, по теме «If a person found a million, they would spoil themselves with luxury», ученик построил следующий ряд аргументов: *help the needy – build schools and hospitals – live in a palace better than a royal residence*. Явное нарушение «малой» логики абзаца состояло в том, что ученик поставил в один ряд аргументы «для людей» и «для себя», забыв о своем вводном предложении в данном абзаце *To start with, I believe that being useful to others makes a person really happy*.

Еще одним случаем нарушения «малой» логики абзаца можно назвать «повисшие» аргументы. Особенно часто такие примеры встречаются, когда автор приводит аргумент оппонента, но никак не комментирует его и не объясняет в своем контраргументе, почему этот аргумент вызывает возражение.

Логическая связь аргумента и ключевого слова. Малая логика в рамках абзаца также нарушается, если отсутствует логическая связь аргумента и конкретизирующего ключевого слова или фразы.

Приведем в качестве примера лишь один аргумент и ключевые слова из ученического эссе на тему «One day, robots will be cleverer than people». Жирным шрифтом выделен аргумент, а курсивом отмечено ключевое выражение, которое конкретизируют аргумент: **clever machines will be able to process information fast** – *robots will make decisions without people*. В этом примере нарушается «малая» логика, так как способность роботов обрабатывать информацию намного быстрее человека и умение самостоятельно принимать решения относятся к разным характеристикам искусственного интеллекта.

Еще одним примером нарушения малой логики служит ученическое эссе на тему «Every Teenager Should Do Sports». Обосновывая свое мнение, ученица написала, что каждый подросток должен заниматься спортом, а конкретизация была в том, что в Китае пожилые люди делают ежедневную гимнастику и долго живут. «Малая» логика абзаца нарушалась тем, что задание ориентировало учащихся на рассуждение о подростковом возрасте.

Лексические средства логической связи (connectives). В отличие от аргументов и ключевых слов (фраз), обеспечивающих смысловую целостность (coherence) текста эссе, языковые средства соединения идей создают смысловую связанность (cohesion) текста.

Учащиеся нередко используют однообразные связующие слова и выражения. Они ошибочно подменяют одни средства логической связи другими, нарушая смысл высказывания. Также авторы эссе иногда пропускают средства логической связи и, как результат, два разных аргумента ошибочно воспринимаются как одна мысль.

Авторы эссе в ряде случаев нарушают семантическую функцию средств логической связи. Например, правильно использованное связующее слово *moreover* нужно для того, чтобы добавить более важную информацию в следующем аргументе, укрепляя позицию автора. Выражение *in fact* тоже усиливает весомость аргументации, добавляя более сильные по воздействию на читателя детали. Например, по теме «Good knowledge makes good teachers» ошибочными были следующие случаи: «*Moreover, a good teacher is to graduate a University. In fact, a good teacher must know the students by their names*». Связующие слова «*moreover*» и «*in fact*» требуют более сильного аргумента, чем предыдущее доказательство, например, можно было написать «*Moreover, a good teacher should be a trainer for other colleagues. In fact, a good teacher ought to be an expert in many areas such as psychology, humanities, science and others*».

Логика «силы убеждения». Убеждающая сила аргументов в эссе также есть проявление логики, так как непосредственно влияет на логическую обоснованность итогового умозаключения. Ценность аргументов в логической структуре эссе зависит от уровня развития личности автора:

- зрелости мышления и мировоззрения;
- частной информированности и общего кругозора;
- глубины и убедительности суждений;
- способности к всестороннему анализу;
- критичности и умения видеть «слабые звенья» в своем рассуждении.

Логика «силы убеждения» нередко нарушается, если после сильного аргумента следует слабый, незрелый и даже инфантильный аргумент, который снижает убеждающую силу абзаца. Например, говоря о важности космических полетов, ученица писала о возможности найти во Вселенной новые источники энергии. Однако следующим аргументом было предположение, что на других планетах можно «найти много золота и сделать всех на Земле богатыми». В данном случае зрелые утверждения вступали в противоречие с наивными детскими представлениями.

Эссе как прием обучения письменной речи

Остановимся более подробно на обучении «большой» и «малой» логике эссе, а также логике «силы убеждения».

Логически организованное эссе представляет собой последовательность идей, каждая из которых, добавляя информацию, приводит читателя к неслучайному умозаключению [11].

Поскольку логика представляет собой механизм управления познавательной деятельностью читателя, полезно работать с учащимися над *прагматикой эссе* – силой влияния на читателя.

Для того чтобы читатель правильно понял и принял идею автора, важно:

- продемонстрировать фоновые знания по теме эссе;
- предложить убедительные аргументы;
- логически структурировать эссе;
- обеспечить логическую целостность текста;
- предусмотреть логическую связанность смысловых элементов.

В качестве примера приведем опыт работы над эссе «An early choice of the career path is the key to success».

Работа над фоновыми знаниями по теме эссе. Ученик начал свое рассуждение следующим образом: «Almost everyone thinks that the right choice of the career as early as possible leads to life success...». Истинность такого утверждения вызвала сомнение, и автору эссе было предложено найти информацию о распределении предпочтений между «ранним» и «поздним» выбором профессии. Познакомившись с фактами, ученик написал следующее введение:

One might think that choosing one's career earlier in life is the right thing to do. However, considering the realities of the modern world, there is an opinion that young people had better make their professional choice later.

Работа над убедительной аргументацией по теме эссе. Подчеркнем, что в своем письменном высказывании автор имеет право на любую позицию, если она аргументирована, соответствует требуемому уровню социальной зрелости молодого человека, а в ее основе лежат достоверные знания.

Для того чтобы убедительно раскрыть тему, были отобраны **аргументы** и *конкретизирующие ключевые слова* (фразы): **longer time to learn + better skills; more chances to check one's choice + change one's mind before it is too late; better opportunities to gain knowledge + visiting, observing and talking to people.**

Аналогично были отобраны **аргументы** и *конкретизирующие ключевые слова* (фразы) оппонентов, которые советуют делать профессиональный выбор в более зрелом возрасте: **life experience is important + take a better-informed decision; possess all-round knowledge + develop wider worldviews; numerous examples of success + started their career already being mature personalities.**

Для того чтобы объяснить причину несогласия с суждениями оппонента, ученик предложил следующие **аргументы** и *ключевые слова*: life

experience is important BUT early choice gives a gift of time + more chances to consolidate one's decision; all-round knowledge is fine BUT thinking early about a profession means trying various fields + develop interest in many areas; there are numerous examples of late starters' success BUT prosperous careers often start early + high level of aptitude and motivation.

Представленная технология работы над логической организацией эссе была проверена в ходе многолетнего обучения и положена в основу учебного пособия [12]. Пособие имеет электронный тренажер, который помогает структурировать и логически организовать текст, подсчитывает количество слов, проверяет грамматику и орфографию, предупреждает о нарушении логического ряда аргументов и ключевых слов (фраз), а также облегчает выбор средств логической связи.

Язык и стиль эссе

Эссе чаще всего пишется в нейтральном стиле, который отличает этот жанр от художественного стиля памфлета, возвышенного стиля оды или сниженного стиля чата в интернете.

Некоторые авторы считают спорным и даже нежелательным использование в эссе фразовых глаголов, повседневных речевых оборотов и идиоматических конструкций [13], якобы характерных для разговорной речи и лишних в академическом письме. Вместе с тем проведенные исследования показывают, что аутентичные средства языка широко используются современными авторами эссе, усиливая воздействие текста на читателя.

В качестве примера приведем результаты социолингвистического анализа, который доказал, что аутентичные идиоматические выражения получили распространение как средство языковой выразительности в эссе. Среди наиболее типичных примеров названы такие случаи, как: *by and large, take something for granted, bridge the gap, give the big / bigger picture, come / get to grips with, the other side of the coin, grey area, on the other hand, in the light of* и другие. Наряду с аутентичными идиоматическими конструкциями, в эссе широко используются фразовые глаголы [Там же]. Примерами фразовых глаголов для академического письма могут быть *come across, count on, keep up, make out, point at / to / out, run into, turn down* и др.

Учитывая социолингвистические тенденции, представляется целесообразным в качестве критерия использовать пометы в словарных статьях, т.е. лексикографические указания на стилистическую характеристику словарной единицы. Пометы «разг.», «прост.», «устар.» или «кратк.» означают, что данное слово или выражение чуждо нейтральному стилю академического письма.

Эссе на экзаменах по английскому языку в России и за рубежом

Эссе на ЕГЭ в России. На российском ЕГЭ по английскому языку выпускники школы получают задание высказать свое мнение по теме, которая формулируется как противоречивое суждение (Sport unites people) или выбор альтернативы (Playing sports is better than watching others do it).

Темы эссе, сформулированные как «противоречивое суждение» или «выбор альтернативы», встречаются на экзамене примерно в равной степени.

Эссе на международных экзаменах по английскому языку. На международном экзамене по английскому языку TOEFL используются три типа задания (styles) и формулировки темы эссе:

– **agree or disagree style** (Do you agree or disagree with the following statement? Overall, the widespread use of the internet has a mostly positive effect on life in today's world.)

– **multiple choice style** (Imagine you could improve the town where you live by changing one important thing about it. Which of the following would you choose to do?)

– Build additional parks;

– Construct more libraries;

– Improve public transportation.

– **paired choice style** (Some people like to travel with a companion. Other people prefer to travel alone. Which do you prefer? Use specific reasons and examples to support your choice.)

– **preference style** (Many people welcome the opening of shopping areas near their homes. On the other hand, some people are strongly opposed to the construction of such facilities. If the opening of a large shopping center in your neighborhood were announced, would you support or oppose its construction? Use specific reasons and details to support your answer.) [14].

Задания написать эссе на международном экзамене по английскому языку IELTS также имеют свои специфические типы и особенности (на экзамене возможен один из следующих вариантов и не исключается дополнительная коррекция формата задания):

– Opinion essay. «Prevention is better than cure». Researching and treating diseases is too costly so it would be better to invest in preventive measures. To what extent do you agree?

– Discussion essay. Some people think that exercise is the key to health while others feel that having a healthy diet is more important. Discuss both sides and give your opinion.

– Solution essay. In many developing countries, there is a problem with declining quality of air and water from both industry and construction. What measures could be taken to prevent this?

– Direct questions essay. Most people agree that money cannot be happiness. What is happiness? Why can happiness be difficult to define? How can people achieve happiness?

– Advantage / disadvantage essay. With the rise of e-books, comes the decline in paper books. Some people see this as a good step forward while others do not. What are the advantages and disadvantages of this trend?

Вместо единой организационной структуры эссе, в задании добавляется инструкция: Follow a safe essay model. Кандидаты должны заранее ознакомиться с разными образцами готовых эссе, используя надежные пособия [15]. Решение о структуре своего эссе они принимают сами.

Существует также и другой опыт использования эссе на языковых экзаменах [16].

Формат тестирования на выпускных экзаменах в школе

На российском государственном экзамене по английскому языку в школе (ЕГЭ) задание написать развернутое высказывание с элементами рассуждения имеет более четкую структуру требований, что повышает надежность оценки. Формат эссе соответствует «убеждающему» (persuasive / argumentative) типу и представляет собой эссе-мнение. По правилам экзамена, кандидат должен рассмотреть тему эссе как с собственной позиции, так и сквозь призму взглядов оппонента. Двойственность идеи, сформулированной в теме эссе, рекомендуется кратко раскрыть в вводном абзаце. Во втором абзаце, после вводного предложения (topical sentence), предлагается раскрыть мнение автора, подкрепив его двумя-тремя аргументами. Третий абзац, представляющий взгляды оппонента, также начинается с вводного предложения, за которым следуют аргументы, противоречащие позиции автора эссе. В четвертом абзаце автор должен объяснить и доказать, почему он не согласен с аргументами оппонента. В заключении вновь утверждается позиция автора эссе с кратким обобщением доказательств. Эссе на российском ЕГЭ должно быть написано в объеме 200–250 слов. С учетом поправки на вариативность, эссе должно содержать не менее 180 и не более 275 слов.

Жестко заданная структура эссе повышает надежность экспертной оценки (inter-rater reliability).

Оценка эссе и проблема «нечеткой логики»

Оценка эссе осложняется тем, что педагогическое измерение осуществляется «непараметрическим методом». Напомним, что истинный «параметр» (греч. parametron – отмеривающий) – это величина, которая всегда постоянна как, например, показатель термометра при постоянной температуре воздуха. Авторскую оригинальность или убедитель-

ность аргументов в эссе нельзя измерить физическим прибором. Знания автора невозможно оценить с помощью сантиметра. Глубину проникновения в проблему не выразишь килограммами или граммами. Поэтому одно и то же эссе нередко получает разные баллы у разных экспертов или разные по качеству эссе оцениваются одинаково. Такая практика является нормой в условиях применения «нечеткой логики» – fuzzy logic, где мнения экспертов могут расходиться, но только в *допустимых пределах*, т.е. границы на оценочной шкале признаются нечеткими.

По законам «нечеткой логики» одно и то же эссе может быть оценено как «очень хорошее», как «в целом хорошее» и даже как «удовлетворительное». Однозначная оценка заменяется *«допустимо вариативной»* у разных экспертов. Рассуждения экспертов будут совпадать тем больше, чем формальнее критерии, но если полностью формализовать процедуру и предложить экспертам оценивать только форму (объем в словах, количество абзацев, обязательные фразы, лексику, грамматику и пунктуацию), внимание учащихся и их учителей также будет направлено на соответствие эссе формальным признакам. Процедура оценки эссе обычно сбалансирована.

Сбалансированный подход к анализу эссе означает комплексную оценку *коммуникативного содержания, «языковой механики» и формата* развернутого письменного высказывания учащихся, где в центре внимания находится *логически организованное содержание*.

Некоторые пути преодоления трудностей учащихся в работе над эссе

Анализ результатов российского ЕГЭ показал, что именно эссе пока еще вызывает у школьников наибольшие трудности [17]. Аналогичные трудности возникают у кандидатов на международных экзаменах по английскому языку.

Опыт показывает, что чаще всего школьникам бывает трудно понять тему, выделить в ней ключевые по смыслу слова и сформулировать проблему. Кандидатам нередко не хватает фоновых знаний и жизненного опыта для рассуждений на заданную тему. Учащиеся подменяют одну тему другой, близкой по смыслу, или пытаются использовать заученные фрагменты текстов, мало связанные с логикой изложения. Задача рассмотреть иную точку зрения и аргументировать ее также вызывает затруднения, а контраргументы автора, адресованные оппоненту, не всегда соответствуют аргументам оппонента. Наконец, в ряде случаев отсутствует связь между аргументами автора и итоговым умозаключением. Все это нарушает «большую» логику эссе. Дополнительным недостатком являются недостаточно весомые и голословные аргу-

менты, да к тому же без их конкретизации. Итоговое умозаключение в эссе становится «случайным».

Нарушается также «малая» логика развернутого письменного высказывания, когда теряется связь между аргументами в рамках абзаца, доказательства дублируют друг друга, оказываются «случайными соседями» или вступают между собой в противоречие. Вводное предложение в абзаце либо отсутствует, либо теряет связь с последующими аргументами [2].

Помочь учащимся можно, если обратить их внимание:

- на соответствие текста эссе заданной теме;
- полный и всесторонний анализ проблемы;
- ясные и убедительные формулировки позиции автора;
- «большую» и «малую» логику эссе, а также «логику убеждения»;
- адекватность языка автора требуемому уровню коммуникативной компетенции;
- соответствие текста эссе заданному формату и соблюдение нейтрального стиля речи.

Результаты обучения определяются умением самооценки своего эссе [19–22].

Заключение

Вернемся к эпиграфу: «Эссе – это пудинг с авторскими ингредиентами в форме для выпекания» и сформулируем итоговые идеи.

Любое эссе есть способ личностного самовыражения на письме, и это позволяет отнести к жанру эссе любое письменное произведение малой формы с описанием, повествованием или рассуждением, выражающее авторскую позицию так, чтобы донести ее до читателя.

Эссе характеризуется «большой» и «малой» логикой убеждения читателя, что составляет главную трудность в обучении этому жанру.

Экзаменационное эссе в языковом тестировании имеет заданный формат, в который важно уложить авторскую идею, доказывая защищаемый тезис и демонстрируя необходимый уровень владения языком.

На экзамене учащиеся должны помнить об эксперте, который будет оценивать письменное произведение по законам «нечеткой логики», и постараться облегчить его задачу, не оставив повода для сомнений во вкусовых достоинствах «пудинга», выпеченного в нужной форме.

Литература

1. *Mackenzie J.* Essay Writing. Teaching the Basics from the Ground Up. Ontario : Pembroke Publishers Limited, 2007.

2. **Stapleton P., Wu Y.** Assessing the Quality of Arguments in Students' Persuasive Writing: A case study analyzing the relationship between surface structure and substance // *Journal of English for Academic Purposes*. 2015. № 17 (0). P. 12–23. doi: 10.1016/j.jeap.2014.11.006
3. **Abrams M.** *The Mirror and the Lamp: Romantic Theory and the Critical Tradition*. Oxford : Oxford University Press, 1953.
4. **McLaren S.** *Essay Writing Made Easy*. Sydney : Pascal Press, 2006.
5. **Shields M.** *Essay Writing. A Student's Guide*. Los Angeles : SAGE Publications Ltd., 2010.
6. **Мильруд П.П., Максимова И.Р.** Коммуникативная компетенция: владение языком или готовность к иноязычному общению // *Иностранные языки в школе*. 2017. № 7. С. 2–11.
7. **Maley A., Bolitho R.** Creativity // *ELT Journal*. 2015. № 69 (4). P. 434–436.
8. **Caudery T.** The validity of timed essay tests in the assessment of writing skills // *ELT Journal*. 1999. № 44 (2). P. 122–131.
9. **Wingate U.** “Argument!” helping students understand what essay writing is about // *Journal of English for Academic Purposes*. 2012. № 11. P. 145–154.
10. **Crewe W.J.** The illogic of logical connectives // *ELT Journal*. 1990. № 44 (4). P. 316–325.
11. **Priest G.** *Logic. A Very Short Introduction*. Oxford : Oxford University Press, 2000.
12. **Мильруд П.П.** Английский язык. Единый государственный экзамен. Пишем эссе. 3-е изд. М. : Просвещение. 2019.
13. **Miller J.** The bottom line: Are idioms used in English academic speech and writing? // *Journal of English for Academic Purposes*. 2020. № 43. P. 1–14.
14. TOEFL. URL: <https://www.toeflresources.com/sample-toefl-essays>
15. IELTS. URL: <https://www.ielts.org/about-the-test/test-format>
16. School-leaving exam (Israel). URL: <https://yoenglishstaff.livejournal.com/13715.html>
17. **Вербицкая М.В., Махмурян К.С.** Методические рекомендации для учителей, подготовленные на основе анализа типичных ошибок участников ЕГЭ 2019 года по иностранному языку // Педагогические измерения. ФИПИ. 2019а. № 3. С. 41–70.
18. **Вербицкая М.В., Махмурян К.С.** Методические рекомендации для учителей, подготовленные на основе анализа типичных ошибок участников ЕГЭ 2019 по иностранному языку. М., 2019б URL: http://fipi.ru/sites/default/files/document/1566546374/inostrannyy_yazyk_2019.pdf
19. **Afshar H., Hamedan H., Arbab R. (eds).** The interrelationship among critical thinking, writing an argumentative essay in an L2 and their subskills // *The Language Learning Journal*. 2017. № 45 (4). P. 419–433. doi: 10.1080/09571736.2017.1320420
20. **Cotterall S., Cohen R.** Scaffolding for second language writers: producing an academic essay // *ELT Journal*. 2003. № 57 (2). P. 158–156.
21. **Nur H., Sofi Y.** Correlational study of students' speaking competence and writing competence and the impact in students' performance in English // *Humanities and Social Sciences Reviews*. 2019. № 7 (3). P. 362–373. doi: 10.18510/hssr.2019.7354
22. **Thi Thu Thao V.** An Investigation into Essay Writing Difficulties of English-Major Students At HUFU // *ELT Upgrades 2018: A Focus On Fluency*, Ho Chi Minh City, Vietnam. 2018. № 0 (0). P. 319–327. doi: 10.528/zenodo.3355051

Сведения об авторах:

Мильруд Радислав Петрович – доктор педагогических наук, профессор, Тамбовский государственный технический университет (Тамбов, Россия). E-mail: rad_millrood@mail.ru

Максимова Инна Радиславовна – кандидат педагогических наук, доцент, Академия ФСИИ (Рязань, Россия). E-mail: imaksi20@rambler.ru

Поступила в редакцию 7 февраля 2020 г.

ESSAYS AS A GENRE, TEACHING TECHNIQUE AND PEDAGOGICAL MEASUREMENT TOOL

Millrood R.P., D.Sc. (Pedagogy), Professor, Tambov State Technical University (Tambov, Russia). E-mail: rad_millrood@mail.ru

Maksimova I.R., Ph.D. (Pedagogy), Associate Professor, Russian Academy of FSIN (Ryazan, Russia). E-mail: imaksi20@rambler.ru

DOI: 10.17223/19996195/49/17

Abstract. In this article, an essay is considered in three aspects: as a literary genre, a method of teaching academic writing and a test to measure learning outcomes. As a literary genre, the boundaries of an essay are too vague to tell an “essay” from a “not essay” among small literary forms. Both types of literary pieces can perform the functions of description, narration and reasoning. It is shown in the article that the development of the author's thesis in the chain of logically constructed judgments can be considered a specific feature of the essay, unlike a chain of statements in a discourse. As a teaching method, an essay is a complex subject of teaching and learning. To teach students to write a good essay, it is not enough to provide them with the necessary vocabulary stock and solid grammatical skills together with the knowledge of correct punctuation. The task also is to develop intellectual functions with a high level of logically arranged critical thinking, in addition to the habit of writing in a suggested format. In this paper, the focus is put on teaching essay writing as logically organized reasoning, because violation of logic in the text of an essay is what often causes communication failures of the authors. The features of “big and small logic of an essay” are considered and examples from classroom experience are given. In the published research, an essay is also treated as a tool for pedagogical measurement of students' communicative competence. The “validity” and “reliability” of an essay are critically assessed as of a didactic test. The validity of an essay, i.e. a clear statement of what is being tested in the task, seems insufficient, since all the components of communicative competence, as well as background knowledge and personal maturity are being tested together. In addition, the task performed at the exam in a limited time, diagnoses not only the level of communicative competence in the language studied, but also the properties of the candidate's central nervous system. The dilemma in solving the issue of essay reliability as a language test is shown. On the one hand, a “closed” testing approach with assessment of the formal characteristics of an essay text increases the reliability of the assessment, but shifts the focus from content to form. On the other hand, the essay, as an “open” test, directs the attention of evaluators to the content, reducing the likelihood that the scoring by different experts will reliably coincide. With the “fuzzy logic” and subjective boundaries between “excellent” – “good” – “satisfactory” – “bad”, the reliability of open-ended essay-writing test goes down. The paper proposes criteria for evaluating essays, provides the results of quantitative and qualitative research, contains materials of experiential learning.

Keywords: essay as a genre; teaching technique and test; written discourse with elements of reasoning; big and small logic of an essay; essay evaluation criteria.

References

1. Mackenzie J. (2007) *Essay Writing. Teaching the Basics from the Ground Up*. Ontario : Pembroke Publishers Limited.
2. Stapleton P., Wu Y. (2015) *Assessing the Quality of Arguments in Students' Persuasive Writing: A case study analyzing the relationship between surface structure and substance* // *Journal of English for Academic Purposes*. 17 (0). pp. 12–23. DOI: 10.1016/j.jeap.2014.11.006
3. Abrams M. (1953) *The Mirror and the Lamp: Romantic Theory and the Critical Tradition*. Oxford : Oxford University Press.

4. McLaren S. (2006) *Essay Writing Made Easy*. Sydney : Pascal Press.
5. Shields M. (2010) *Essay Writing. A Student's Guide*. Los Angeles : SAGE Publications Ltd.
6. Mil'rud R.P., Maksimova I.R. (2017) Kommunikativnaya kompetentsiya: vladeniye jazykom ili gotovnost' k inozachnomu obshcheniyu [Communicative competence: language proficiency or readiness for foreign language communication] // *Inostrannyye jazyki v shkole*. 7. pp. 2–11.
7. Maley A., Bolitho R. (2015) Creativity // *ELT Journal*. 69 (4). pp. 434–436.
8. Caudery T. (1999) The validity of timed essay tests in the assessment of writing skills // *ELT Journal*. 44 (2). pp. 122–131.
9. Wingate U. (2012) "Argument!" helping students understand what essay writing is about // *Journal of English for Academic Purposes*. 11. pp. 145–154.
10. Crewe W.J. (1990) The illogic of logical connectives // *ELT Journal*. 44 (4). pp. 316–325.
11. Priest G. (2000) *Logic. A Very Short Introduction*. Oxford : Oxford University Press.
12. Mil'rud R.P. (2019) *Angliyskiy jazyk. Edinyy gosudarstvennyy ekzamen. Pishem esse [The English language. Uniform State Exam. How to write essay]*. 3-e izd. M. : Prosveshcheniye.
13. Miller J. (2020) The bottom line: Are idioms used in English academic speech and writing? // *Journal of English for Academic Purposes*. 43. pp. 1–14.
14. TOEFL. <https://www.toeflresources.com/sample-toefl-essays>
15. IELTS. <https://www.ielts.org/about-the-test/test-format>
16. School-leaving exam (Israel). <https://yoenglishstaff.livejournal.com/13715.html>
17. Verbitskaya M.V., Makhmuryan K.S. (2019) Metodicheskiye rekomendatsii dlya uchiteley, podgotovlennyye na osnove analiza tipichnykh oshibok uchastnikov EGE 2019 goda po inostrannym jazykam [Guidelines for teachers prepared after analyzing typical mistakes of the participants of Uniform State Exam of 2019 in foreign languages] // *Pedagogicheskiye izmereniya. FIPI*. 3. pp. 41–70.
18. Verbitskaya M.V., Makhmuryan K.S. (2019) Metodicheskiye rekomendatsii dlya uchiteley, podgotovlennyye na osnove analiza tipichnykh oshibok uchastnikov EGE 2019 po inostrannym jazykam [Guidelines for teachers prepared after analyzing typical mistakes of participants of Uniform State Exam of 2019 in foreign languages]. M. http://fipi.ru/sites/default/files/document/1566546374/in-ostrannyy_yazyk_2019.pdf
19. Afshar H., Hamedan H., Arbab R. (eds). (2017) The interrelationship among critical thinking, writing an argumentative essay in an L2 and their subskills // *The Language Learning Journal*. 45 (4). pp. 419–433. DOI: 10.1080/09571736.2017.1320420
20. Cotterall S., Cohen R. (2003) Scaffolding for second language writers: producing an academic essay // *ELT Journal*. 57 (2). pp. 158–156.
21. Nur H., Sofi Y. (2019) Correlational study of students' speaking competence and writing competence and the impact in students' performance in English // *Humanities and Social Sciences Reviews*. 7 (3). pp. 362–373. DOI: 10.18510/hssr.2019.7354
22. Thi Thu Thao V. (2018) An Investigation into Essay Writing Difficulties of English-Major Students At HUFU // *ELT Upgrades 2018: A Focus On Fluency*, Ho Chi Minh City, Vietnam. 0 (0). P. 319–327. DOI: 10.528/zenodo.3355051

Received 7 February 2020

ТЕХНОЛОГИЯ ОВЛАДЕНИЯ ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКИМИ СРЕДСТВАМИ НА ОСНОВЕ РЕЧЕМЫСЛИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДУМАНИЯ И ИЗВЛЕЧЕНИЯ ИНФОРМАЦИИ В ИНФОРМАТИВНОМ ЧТЕНИИ

Т.С. Серова, А.Р. Сабитова

Аннотация. В статье рассматривается проблема овладения студентами лексико-грамматическими средствами иностранного языка на основе речемыслительной деятельности думания и извлечения информации в информативном чтении. В процессе исследования обосновываются такие важные методологические аспекты, как связь и соотношение лексики и грамматики при выражении мыслей как информационных единиц текстов, специфика речемыслительной деятельности думания, значимость лексических единиц как носителей смысла и их места, функций в синтаксической структуре осмысленного предложения. Особое внимание уделяется переработке интеллектом информации, получению минимальной единицы смысла, представлению ее в 3–5 словах как денотат, свернутая мысль. Подробно раскрываются вопросы потенциальных и реализованных функций языковых средств и учета их в организации технологии овладения лексико-грамматическими средствами. Особо подчеркиваются ведущее начало и значимость смысла в процессе думания, размышления как основополагающей деятельности в овладении лексическими единицами и синтаксическими моделями для осуществления иноязычного чтения, письма и говорения. Авторы предлагают два этапа и восемь шагов овладения лексико-грамматическими средствами английского языка в процессе информативного чтения и письма на основе речемыслительной деятельности думания в каждом шаге, раскрывают его содержание и последовательность мыслительных и речевых операций, действий и деятельности, демонстрируя на конкретных примерах работы с фрагментом текста. В заключение сформулируем ряд проблемных вопросов, которые необходимо решать в последующих исследованиях основной проблемы данной статьи.

Ключевые слова: информативное чтение; думание; письмо; фрагмент текста; смысловое содержание; мысль; денотат; информационная единица; овладение; лексика; морфология; синтаксис.

Введение

Обучению информативному чтению на иностранном языке как виду речевой деятельности, связанному с информационной и познавательной деятельностью, отводится особое место в подготовке специалистов в неязыковом вузе. Когда речь идет о создании технологии овладения студентами лексико-грамматическими средствами при обучении информативному чтению в тесной связи с письмом и говорени-

ем, то следует обратиться прежде всего к таким его видам, как присваивающе-информативное и создающе-информативное чтение [1. С. 22]. При этом основной задачей становится рассмотрение вопросов соотношения, функций и взаимосвязи лексических и грамматических средств выражения мыслей в текстах как предмета и объекта речевой деятельности информативного чтения этих двух видов.

Поскольку иноязычное информативное чтение и связанные с ним письмо и говорение имеют общий предмет, информационные единицы как мысли, обусловленные профессиональной технической сферой деятельности, нацеленные на получение профессионально значимой информации как цели-задачи и на предполагаемое ее использование при создании текста как цели-результата [2], то необходимо исследовать в присваивающе-информативном чтении специфику соотношения и функций лексики и морфологии, а в создающе-информативном чтении – синтаксиса и лексики.

Принимая во внимание, что присваивающе-информативное чтение связано с выявлением, осмыслением, пониманием, а его цель-результат – с извлечением и записью мыслей как информационных единиц, возникает необходимость учитывать тесную связь лексики с морфологическими средствами и синтаксическими структурами грамматики. Поскольку цель-результат создающе-информативного чтения состоит в том, чтобы использовать и употреблять информацию в порождении собственных текстов как сообщений, высказываний в речевом диалогическом общении, то на первое место выходит грамматика с ее синтаксисом, но в тесной связи с лексикой, так как место членов предложения занимают те или иные лексические единицы.

Таким образом, взаимосвязь иноязычного информативного чтения, письма и говорения проявляется в единстве предметного содержания, а основным компонентом содержания обучения всем видам речевой деятельности при их осуществлении становится осмысленный цельный связный текст как объект в чтении и как продукт в письме и говорении.

Методология исследования

Прежде всего, следует обратиться к исследованиям проблемы функций, связи и соотношения лексики и грамматики как средств выражения предмета иноязычной речевой деятельности – мысли о реальной действительности. В связи с этим необходимо решать вопросы о том, как организовать интеллектуальную речемыслительную активность обучаемого [3], направленную на понимание и последующее употребление определенных сочетаний слов в структуре предложения, соотносящихся с предметами и образами действительности. Лексиче-

ские единицы как носители смыслового содержания выходят на первый план в этом интеллектуальном процессе, по словам Н.И. Жинкина, получая место в синтаксической структуре предложения [4. С. 44]. Ряд таких связанных по смыслу лексических единиц, становясь денотатом, представляет собой свернутую мысль и управляет выбором синтаксической структуры при порождении осмысленного предложения. Например, ряд лексем *faculty, research, address, recovery, problems* становится основой порождения осмысленного предложения *The faculty's research addresses the recovery problems* (*Факультет исследует проблемы добычи нефти*) по модели $At \rightarrow S - Pv - At \rightarrow O$.

Как подчеркивает Н.И. Жинкин, именно смысловые связи через ансамбли лексем действуют на отбор синтаксической структуры [Там же. С. 70]. В результате выполнения логических правил возникает мысль как субъектно-предикатное единство, в котором предикат несет смысловую информационную нагрузку.

По словам Г.В. Колшанского, лексическая система не может функционировать самостоятельно, она включается в предложение. В синтаксическом плане в системе языка предложение рассматривается на верхнем ярусе, а в речи и коммуникации приобретает «статус первого нижнего звена текста» [5. С. 40].

Главной действующей силой, несущей смысловые, содержательные связи, является лексика, конкретные многозначные знаменательные слова, которые, образуя смысловые связи, «проникают в структуру предложения», связывают их между собой, иначе говоря, как подчеркивает Н.И. Жинкин, происходит смысловая интеграция порядка предложений [4. С. 69–71]. При этом следует особо отметить, что именно «ансамбль лексем» [Там же. С. 70] как ряд знаменательных слов и словосочетаний действует на отбор синтаксических структур текста, а лексика, занимая свое место в них, делает предложения осмысленными, а без осмысленных предложений не может появиться осмысленный текст.

В связи с тем, что смысловые связи формируются через конкретную лексику [Там же. С. 120], смысловой ряд слов как результат переработки информации интеллектом [Там же. С. 182] представляет минимальную единицу смысла и является денотатом.

При этом исследование, выявление, осмысление и понимание информации в ее абсолютном количестве осуществляются посредством таких мыслительных операций, как выделение, сопоставление, анализ, синтез, обобщение, интеграция, чтобы выявить и зафиксировать минимальные информационные единицы.

В основе присваивающе-информативного чтения лежит сложная интеллектуальная речемыслительная активность обучающегося, задачей которой является извлечение смысловой информации. В результате мыслительных операций обучающийся приходит к осмыслению, про-

никновению в смысл написанного, воссозданию всех смысловых связей. В тексте совокупность лексем отражает понимание реальной действительности, поскольку именно она несет смысловые связи, проникающие в структуру каждого предложения и связывающие все предложения между собой [6. С. 71].

Учитывая, что в процессе осуществления информативного чтения выявление ряда лексем в тексте является результатом переработанной интеллектом информации, минимальная единица смысла может быть перекодирована и представлена в двух-четырёх словах, связанных по смыслу как денотат [Там же]. Важно отметить, что читающему нужно уметь выявить схему развертывания мысли, в этом отношении важную роль играют денотатные словосочетания (Н.И. Жинкин, Г.Д. Чистякова, А.И. Новиков и др.), одно слово в которых становится ключевым, а остальные связаны с ним в единое целое на основе тех или иных отношений, отражающих отношения конкретных объектов, явлений, процессов реальной объективной действительности [6, 7].

В процессе осмысления, понимания исходного информативного текста студент двигается за развитием мысли автора, исследует смысловую канву, выявляя один денотат за другим как информационные единицы в определенной логической связи, и воссоздает следование мыслей автора, фиксирует их как программу смыслового содержания, опираясь на которую порождает текст.

Как отмечает А.А. Леонтьев, набор ключевых слов в словосочетаниях как денотатах выступает как свернутая программа речемыслительной деятельности субъекта, опираясь на которую, читающий переходит к развертыванию этой программы, создавая текст своего сообщения в обсуждении проблемы [8].

Следует особо подчеркнуть, что выявление денотатов, их осмысление и формулирование происходят в процессе смысловых решений как специфической единицы речевой деятельности информативного чтения, такое решение является творческим интеллектуальным и состоит из стадий ориентировки, поиска, принятия и реализации решения. На этапе принятия решения на основе умозаключающей деятельности проявляется высокий уровень мыслительной активности в процессе выполнения таких мыслительных операций, как анализ, выбор, сопоставление, синтез, конкретизация, обобщение, интеграция.

При выявлении денотатов особую значимость приобретают ассоциативные отношения слов, объединяемых в денотатно-словесные сочетания, что является принадлежностью речевой способности [9. С. 88].

На основе анализа проведенных исследований (Ю.Н. Караулов, Ю.Д. Скиданенко, В.В. Москович, Т.С. Серова и др.) вопросов разработки содержания и структуры лексиконов тезаурусного типа были выделены такие наиболее часто встречающиеся в текстовых материалах

на уровне парадигматики ассоциативные отношения, как, например, род-вид; целое-часть; тождества и другие и синтагматики, например субъектные; объектные; качества; темпоральные; пространственные и др.

Все языковые средства, с помощью которых обучающийся воссоздает сформированную и сформулированную мысль в прочитанном тексте, а затем формулирует ее в собственном, характеризуются тем, что «служат известной цели, то есть выполняют определенную функцию» [7. С. 140].

При организации технологии овладения лексико-грамматическими средствами мы основывались на теории А.В. Бондарко о потенциальном и целевом аспекте функций языковых средств [10]. Потенциальный аспект предусматривает способность некоторой единицы реализовывать определенные цели. Целевой аспект предполагает реализацию указанной способности, т.е. ее функционирование в контексте. Для решения задач обучения иностранному языку в процессе формирования речевых лексико-грамматических навыков важен второй, целевой аспект, реализованная функция грамматического явления в контексте и речевой ситуации, так как обучаемый в процессе информативного чтения встречается в тексте с реализованными функциями [10]. Но обучаемый сможет воспринимать и понимать их как достигнутые цели, если у него будут сформированы потенциальные функции как значения тех или иных языковых средств, например, слов, синтаксических схем, моделей развертывания предложения из набора знаменательных слов [11. С. 257].

В результате анализа проведенных исследований А.В. Бондарко [10], Н.А. Слюсаревой [12], О.И. Москальской [13], а также изучения текстовых материалов нами были выделены восемь наиболее частотных структурных моделей английского предложения с целью формирования речевых лексико-грамматических навыков информативного чтения во взаимосвязи с письмом и говорением [11].

К таким моделям были отнесены: 1) S-P-O; 2) At→S-Pv-O; 3) S-Pv-Ad; 4) At→S←At-Pv-Ad; 5) S-Pv-At→O; 6) S-Pv-O←At-Ad; 7) Ad-S-Pv-At→O; 8) Ad-S←At-Pv-O [Там же. С. 115].

Использование таких моделей как информационной основы при формировании речевых лексико-грамматических навыков информативного чтения помогает в процессе чтения текстов и их фрагментов «проникать в смысловые отношения между предложениями, дробить порции сложного предложения, абзаца или фрагмента текста, углубляясь тем самым в их смысловое содержание» [Там же. С. 110].

О.И. Москальская исследовала и обосновала положение о том, что наиболее эффективным и оптимальным методом анализа микротекста или сложного предложения является нормализация (канонизация), т.е. приведение всех синтаксических структур к элементарно простым

предложениям, что позволяет выявлять смысловые отношения между предложениями, осмысливать, понимать и извлекать минимальные информационные единицы [14. С. 70]. Модели можно использовать как способ выявления, осмысления, понимания и извлечения информации из текста, зафиксированной в виде трех-пятикомпонентных элементарных простых предложений из письменного текста или его фрагмента.

Все рассмотренные вопросы методологии исследования технологии овладения студентами лексико-грамматическими средствами в процессе обучения иноязычному информативному чтению во взаимосвязи с письмом и говорением основывается на интеллектуальной речемыслительной активности обучающихся [3].

Такую активность И.А. Зимняя обозначила как деятельность думания [15. С. 40–42], лежащую в основе всех видов речевой деятельности на иностранном языке, обусловленного тем, что их предметом является *мысль*, а само думание, размышление начинается и сопровождается сенсомоторным интеллектом субъекта.

Исследование и его результаты

Исследование проблемы овладения студентами лексико-грамматическими средствами выражения мыслей как элементарных информационных единиц в процессе их формирования и формулирования [15] при обучении иноязычному информативному чтению во взаимосвязи с письмом и говорением тесно связано с решением вопросов включения и организации последовательности, форм интеллектуальной мыслительной активности обучающегося, его думания, размышления как основополагающей деятельности (рис. 1).

В этой связи следует подчеркнуть необходимость учитывать при разработке технологии овладения средствами языка то, что «ведущим началом для активного усвоения языка должен быть смысл» [16. С. 77], на основе чего Л.В. Щерба выдвинул идею грамматики, «исходящей из семантической стороны» [Там же. С. 56], оставляя приоритет лексическим единицам как носителям смысла, возникающим на словоформе и позволяющим понимать и транспортировать мысль [4. С. 47].

Осуществляя присваивающе-информативное чтение фрагментов и микротекстов как рецептивный вид речевой деятельности, сопровождаемый письмом-фиксацией, обучающийся реализует *первый этап* технологии, включающий *четыре шага*, в процессе которых решается цель-задача выявления, осмысления, понимания и извлечения сформированных мыслей как денотатов из конкретного фрагмента текста.

В качестве корпуса фрагментов в разработанной технологии овладения лексико-грамматическими средствами, выражающими информационные единицы, были использованы текстовые материалы по

проблемам высшего образования в России и зарубежных странах в нефтегазовой сфере [17].

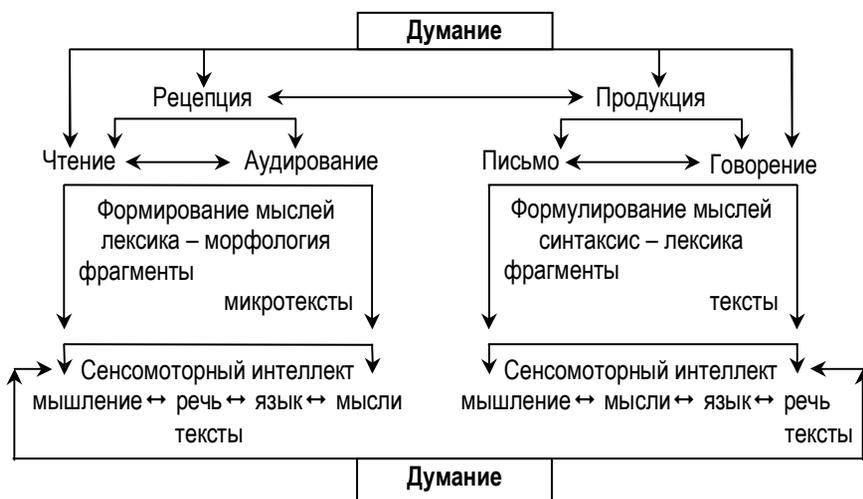


Рис. 1. Структура интеллектуальной речемыслительной деятельности думания в рецепции и продукции текста

Всего для исследования и анализа мыслей как денотатов, выражающих эти мысли лексических знаменательных единиц, синтаксических и морфологических средств, было взято 12 микротекстов фрагментов из учебного пособия Е.Л. Тепченко и соавт. [Там же], например 1) China University of Petroleum; 2) School of Petroleum Engineering in Australia и другие.

Содержанием *первого шага* являлось присваивающе-информативное чтение, думание и репродуктивное письмо, направленное на достижение цели-задачи, включающей последовательный процесс формирования мыслей [15]: опознавание, выявление, осмысление и письмо-фиксация ряда лексем, объединенных по смыслу как денотатов. Этот процесс завершается пониманием денотата, передаваемой им мысли о конкретном фрагменте реальной действительности и представляющем собой минимальную информационную единицу текста как объекта информативного чтения. На данном шаге происходит свертывание смыслового содержания [4], фиксирование мысли лексическими средствами, например фрагмент текста о Китайском нефтяном университете в Хуадуне представлен в результате свертывания смыслового содержания 16 денотатами:

China University of Petroleum Huadong.

China University of Petroleum has 12 schools as well as College of International Education, School of Military Reserve Officers, College of Dis-

tance and Continuing Education. Focusing on the education of undergraduates, the university has established a complete education system, enrolling nearly 20000 full-time undergraduates, over 5700 postgraduates, about 1100 overseas students and more than 70000 registered correspondence network students. It has a highly qualified faculty which ensures the quality of teaching and research. The university has 1782 teachers at present, among which there are 971 professors and associate professors, 180 doctoral supervisors.

1. *China, University, Petroleum, Huadong;*
2. *University, Petroleum, 12, school;*
3. *University, College, International, Education;*
4. *University, School, Military, Reserve, Officers;*
5. *University, College, Distance, Continuing, Education;*
6. *University, establish, complete, education, system;*
7. *Focusing on, education, undergraduate;*
8. *Education, system, enroll, 20000, full-time, undergraduates;*
9. *University, enroll, 5700, postgraduates;*
10. *Education, system, enroll, 1100, overseas, students ;*
11. *70000, registered, correspondence, network, students;*
12. *University, Petroleum, highly, qualified, faculty;*
13. *Ensure, quality, teach, research; (stuff)*
14. *University, to have, 1782, teachers;*
15. *University, 971, professors, associate professors;*
16. *180, doctoral, supervisors, university.*

В рамках первого шага студенты опираются на внутреннюю и внешнюю информационную основу [1, 2, 18], выполняя присваивающе-информативное чтение, письмо-фиксацию и думание при формулировании мыслей. Внешней информационной основой являются фрагмент текста и двуязычные, одноязычные словари, если необходимо уточнить потенциальный аспект функции лексической единицы как значения в системе языка и, сопоставляя с «контекстом фрагмента, выявить его смысл, контекстное значение, реализованную функцию» [10]. Внутренней информационной основой во всех шагах технологии овладения лексико-грамматическими средствами являются фоновые знания и имеющийся речевой опыт на родном и иностранном языке.

Второй шаг связан с более точным пониманием и формированием мысли посредством выявления отношений между лексемами в денотате, отражающими связи между именуемыми объектами, предметами, субъектами реальной действительности в процессе думания и соотношения этих связей. При выявлении связей слов в денотатах особую значимость приобретают ассоциативные отношения слов, объединяемых в денотатное словосочетание, что является принадлежностью речевой способности. Очень важно в процессе речемыслительной активности

студентов в этом шаге дать и использовать в качестве внешней информационной основы не только фрагмент текста и все выявленные и зафиксированные денотаты, но обязательно все наиболее часто реализуемые виды ассоциативных парадигматических отношений: 1) род-вид; 2) целое–часть; 3) тождества; 4) система–элемент; 5) формы, внешнего вида; 6) противоположности и синтагматические отношения: а) субъектные; б) объектные; в) качества; г) темпоральные; д) пространственные; е) причинно-следственные; ж) функциональные (цели) [19, 20], что позволяет дать более полную информацию о лексеме, ее месте в лексико-семантической системе языка и перейти от языковой системности к системности речевой.

Анализ всех 16 денотатов, лексических единиц в их составе, соотношения между собой с целью выявления их смыслового единства и связей на основе отражаемых отношений существующих в реальной предметной действительности именуемых явлений, процессов, предметов, вещей, позволил выявить и зафиксировать следующие модели отношений лексем в денотатах: 1) объектные; качества; пространственные; 2) целое–часть; качества; 3) целое–часть; тождества; качества; 4) целое–часть; качества; субъектные; 5) целое–часть; объектные; качества; 6) объектные; субъектные; функциональные; 7) объектные; качества; 8) объектные; субъектные; качества; 9) объектные; субъектные; качества; 10) объектные; субъектные; качества; 11) субъектные; качества; 12) целое–часть; качества; 13) объектные; качества; 14) объектные; субъектные; качества; 15) объектные; субъектные; качества; 16) объектные; субъектные; качества.

Наиболее частотными отношениями явились: качества – в 14 денотатах; объектные – в 11; субъектные – в 9; целое-часть – в 4 денотатах, а пространственные, тождества и функциональные отношения употребляются только один раз.

Данный процесс помогает проникнуть в смысловое содержание и требует особой речемыслительной активности, чтобы увидеть, каким образом и где происходит переход от одной группы мыслей к другой как по полноте понимания фрагмента текста, так и по его глубине. Уже на данном этапе происходит многократное употребление лексических единиц как единиц языка для выражения понятий как единиц мышления.

Третий шаг технологии предполагает формулирование мысли на АЯ посредством лексических и морфологических средств системы языка в процессе думания. В этом процессе студентам предлагается как информационная основа таблица морфологических средств выражения членов предложения. Таким образом, обучающийся посредством морфологии организует примыкание и связывание лексем:

*1. China University of Petroleum lo- 9. Enrolling 5700 postgraduates to
cation in Huadong; the University;*

2. 12 schools in China University of Petroleum;
3. College of International Education as a school of the University;
4. School of Military Reserve Officers at the University;
5. College of Distance and Continuing Education in China University of Petroleum;
6. Establishment of a complete education system at the University;
7. Focusing its activity on the education of undergraduates;
8. Enrolling 20000 full-time undergraduates to the University;
10. Enrollment of 1100 overseas students;
11. Training of 70000 registered correspondence network students at the University;
12. A highly qualified staff in the University of Petroleum;
13. Ensuring the quality of teaching and research by the staff of the University;
14. 1782 teachers at the University;
15. 971 professors and associate professors at the University;
16. 180 doctoral supervisors at the University.

При формулировании мыслей на АЯ важной информационной основой становятся весь ряд зафиксированных денотатов и использованные типы моделей связи лексем в них, которые обуславливают выбор таблиц морфологических средств, необходимых для употребления в формулировках информационных единиц фрагмента. В связи с тем, что наиболее частотными моделями отношений, связывающих по смыслу лексемы денотатов, явились объектные, качества и субъектные, то в рамках этого шага были предложены таблицы морфологических средств выражения определения, дополнения и подлежащего, например средства выражения определения в английском предложении (рис. 2).

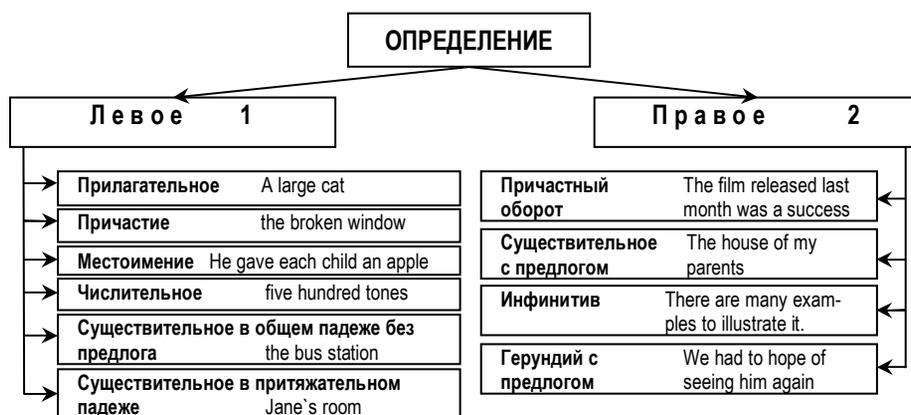


Рис. 2. Средства выражения определения в английском языке

В *четвертом шаге* ставится задача сформулировать мысли на русском языке. В качестве информационной основы используются

мысли, сформулированные на английском языке, и словари, на основе чего завершается формирование информационных единиц, достигается тем самым полное, точное и глубокое понимание смыслового содержания фрагмента текста:

1. Расположение Китайского нефтяного университета в Хуадуне;
2. Наличие 12 факультетов в Китайском нефтяном университете;
3. Существование колледжа международного образования как факультета Китайского нефтяного университета;
4. Наличие факультета подготовки офицеров запаса;
5. Существование в Китайском нефтяном университете факультете дистанционного и непрерывного образования;
6. Создание комплексной системы образования в университете;
7. Направленность деятельности на образование бакалавров;
8. Зачисление в университет 20 000 бакалавров-очников;
9. Зачисление в университет 5 700 магистрантов;
10. Зачисление в университет 1 100 иностранных студентов;
11. обучение 7 000 заочных студентов;
12. Наличие в нефтяном университете высококвалифицированных преподавателей;
13. Обеспечение качества обучения и исследований преподавательским составом университета;
14. Наличие 1 782 преподавателей в университете;
15. Наличие 971 профессора и доцента в университете;
16. Наличие 180 научных руководителей соискателей докторской степени в университете.

Полное и глубокое понимание смыслового содержания фрагмента текста посредством формулирования на русском языке денотатов как мыслей, которые разворачиваются с учетом моделей отношений лексем как наиболее частотных «объектные, качества и субъектные», позволяет решить вопрос правильного выбора типов синтаксических структур из восьми предложенных нами для построения простых элементарных предложений английского языка в рамках следующего этапа технологии овладения лексико-грамматическими средствами.

Второй этап, состоящий из **четырёх шагов (5–8)**, предполагает осуществление создающе-информативного чтения фрагментов текстов, сформулированных на английском языке их мыслей как денотатов, репродуктивное и продуктивное письмо с целью-результатом как речевыми продуктами, созданными осмысленными простыми и сложными предложениями, логически выстроенной их последовательности.

Пятый шаг связан с осуществлением процесса нормализации [10] фрагмента и построения элементарных простых осмысленных

предложений на английском языке как единиц речи на основе трех моделей синтаксических структур: а) первой S–P_v–O; б) второй At→S–P_v–O; в) пятой S–P_v–At→O. Эти модели могут иметь варианты в связи с тем, что подлежащее (S) и дополнение (O) могут иметь правое и левое определение (At). Именно в этой ситуации правомерно положение о том, что лексика, лексемы и их отношения обуславливают выбор и употребление синтаксических структур в процессе формулирования мыслей, их развертывание способом построения осмысленных предложений как единиц речи.

В этом случае порождение осмысленных предложений обуславливает выход на первое место грамматики, морфологических и синтаксических средств, представляющих собой «трамплин, от которого следует оттолкнуться для того, чтобы попасть в среду мыслей» [4. С. 45], и вызывает необходимость научиться стягивать слова в грамматическом пространстве. Лексические единицы в речи получают грамматическое оформление, иначе мы не могли бы ими пользоваться для выражения мысли при построении отдельного предложения или текста.

1. *China University of Petroleum is situated in Huadong.* – At→S←At–P_v–Ad
2. *The University of Petroleum has 12 schools.* – S←At–P_v–At→O
3. *One of the University's schools is College of International Education.* – At→S–P_v–O←At
4. *The University has School of Military Reserve Officers.* – S–P_v–At→O←At
5. *There is a College of Distance and Continuing Education in the University.* – S–P_v–O←At–Ad
6. *The University has established a complete education system.* – S–P_v–At→O
7. *The system focuses on the education of undergraduates.* – S–P_v–O←At
8. *The University enrolls nearly 20000 full-time undergraduates.* – S–P_v–At→O
9. *The University enrolls over 5700 postgraduates.* – S–P_v–At→O
10. *The University enrolls also 1100 overseas students.* – S–P_v–At→O
11. *There are 70000 registered correspondence network students.* – S–P_v–At→O
12. *The University has a highly qualified staff.* – S–P_v–At→O
13. *The staff ensures the quality of teaching and research.* – S–P_v–O←At
14. *The University has 1782 teachers at present.* – S–P_v–At→O–Ad
15. *There are 971 professors and associate professors at the University.* – S–P_v–At→O–Ad
16. *180 doctoral supervisors conduct research at the University.* – At→S–P_v–O–Ad

Осуществляемое создающе-информативное чтение на основе речемыслительной активности обучающихся приводит к выявлению смысловых отношений между предложениями и позволяет многократно употреблять лексические единицы для выражения членов предложения. Созданные обучаемыми элементарные предложения используются студентами как информационная основа для создания в рамках следующих шагов предложений со сложными синтаксическими конструкциями с целью употребления их в собственном высказывании.

После того как были сформулированы простые предложения по моделям, анализ и выстраивание простых элементарных предложений как единиц речи в логической последовательности развития смыслового содержания фрагмента становятся *шестым шагом*. В процессе этого происходит осмысление того, как полученные простые предложения выстраиваются в связный логический текст, какое предложение должно стоять на первом месте, задавая общий смысл, какие предложения следуют за ним, за счет чего они становятся осмысленными и обуславливают процесс выстраивания логики развития мысли.

Например, в представленном фрагменте на первое место ставится предложение *China University of Petroleum is situated in Huadong*, так как в нем сообщается общая информация об университете, а именно его название и местоположение. Затем, развивая смысловое содержание, следует поставить предложение *The University of Petroleum has 12 schools*, в котором сам университет – уже известная информация, а наличие 12 факультетов, на основе отношений целое–часть, становится новым в логической последовательности. Следующие предложения *One of the University's schools is College of International Education. The University has School of Military Reserve Officers* логически раскрывают следующую мысль, а именно название факультетов. Данный шаг используется с целью создания смысловой программы для нормализованного осмысленного текста из простых элементарных предложений в логической последовательности развития главной мысли фрагмента текста.

На *седьмом шаге* проводится анализ логически выстроенных простых предложений и сформированных на АЯ мыслей, объединение мыслей между собой на основе возможных смысловых отношений между ними, обусловленных существующими в коммуникативном синтаксисе, грамматике [14, 16] АЯ (сочинения, подчинения). Уже на предыдущем шаге был выстроен логически последовательный ряд предложений как осмысленный текст, что позволяет увидеть взаимосвязь и отношения предложений как единиц речи, а также понять, какими типами синтаксической связи – сочинением или подчинением обусловлено их объединение.

В данном фрагменте текста явно прослеживаются три смысловые группы предложений: 1) Китайский нефтяной университет и его фа-

культеты; 2) университет и контингент студентов; 3) университет и профессорско-преподавательский состав. Таким образом, например, в первой смысловой группе 3-, 4- и 5-е предложения выступают как равноправные по отношению друг к другу, а по отношению к 1-му и 2-му предложениям находятся в отношении подчинения. В свою очередь 1-е и 2-е предложения могут быть объединены по смыслу в сложно-подчиненное предложение, в котором 2-е становится придаточным определительным, выражая отношения «целое» – University и «часть» – schools.

После выявления отношений и объединения мыслей фрагмента осуществляется *восьмой шаг*, направленный на анализ и создание сложных предложений как единиц речи с использованием синтаксических и лексических средств и сохранением смыслового содержания фрагмента. Студенты обращаются к перечню логически выстроенных, объединенных по смыслу в предыдущем (седьмом) шаге простых элементарных предложений, создают и записывают сложносочиненные и сложноподчиненные предложения. В качестве информационной основы обучающиеся используют перечень союзов а) and, but, or – сочинительные связи; which, why, while, when, where, what, that, who, if – подчинительные связи. Например, *China University of Petroleum is situated in Huadong and has 12 schools* (1-е и 2-е предложения); *The University has established a complete education system which enrolls nearly 20000 undergraduates and over 5700 postgraduates* (7-, 8- и 9-е предложения); *The University welcomes also 1100 overseas students as it has the College of International Education* (10-е и 3-е предложения).

В рамках последних трех шагов студенты овладевают лексико-грамматическими средствами на основе интенсивной речемыслительной деятельности думания в процессе создающе-информативного чтения, извлечения и продуктивного письма информации посредством создания логической и смысловой структурной организации простых элементарных предложений, создания и репродуктивной записи сложных предложений. Кроме того студентам предлагались интерактивные формы внутригруппового взаимодействия с целью обмена информацией в виде микросообщений на основе накопленной и записанной информации.

Заключение

Описанная технология овладения лексико-грамматическими средствами в процессе речемыслительной деятельности думания и извлечения информации в информативном чтении во взаимосвязи с письмом и говорением, состоящая из двух этапов и восьми шагов, основывается на двух ключевых понятиях «мысль» и «думание» и связанных с ним глаголов деятельности «мыслить, размышлять», объеди-

ненных третьим «думать». Именно думание, чтобы выявить, осмыслить и получить «мысль» как ряд лексем, именующих несколько объектов, вещей, явлений действительности, как «что-то» по Л.С. Выготскому [21], и только их соединение на основе отношений, существующих в реальной действительности вещей, объектов образуют свободные сочетания ряда слов, связанных по смыслу как «денотат», «свернутая мысль». Думание является функцией сенсорного интеллекта и пронизывает все шаги овладения средствами языка для выражения мыслей и обмена ими в речевом общении как взаимодействию с другими субъектами.

В речемыслительной деятельности думания в рамках третьего и четвертого шагов был включен уровень интеграции лексических единиц на морфологическом уровне, так как осуществлялось первичное формулирование на английском и русском языках выделенных мыслей лексическими и морфологическими средствами, благодаря чему происходит инференция [22] как додумывание смысла, более глубокое и точное его понимание. Очень важным результатом является то, что в пятом шаге завершается процесс интеграции лексических средств и грамматики с выходом на синтаксический уровень посредством полного формулирования мыслей как простых элементарных предложений на основе синтаксических моделей. Кроме того все шаги технологии овладения лексико-грамматическими средствами дали возможность объединить на их базе такие важные компоненты процесса овладения, как интеллектуальный речемыслительный, лингвистический, речедетельностный, контекстный и когнитивный.

Особо значимым результатом становится то, что организация процесса овладения студентами лексическими и грамматическими средствами английского языка была направлена и успешно реализована посредством активного употребления этих средств в информативном чтении и репродуктивном письме с первого шага с целью формирования и формулирования минимальных информационных единиц из многочисленных фрагментов, микротекстов.

Проведенное исследование теории и практики создания технологии овладения лексико-грамматическими средствами на основе речемыслительной деятельности думания и извлечения информации в процессе информативного чтения опиралось на результаты апробации в учебном процессе на основе созданного учебного пособия [17], что позволило обозначить и сформулировать проблемные вопросы, о том: 1) какие этапы и почему могут быть включены в представленную технологию, учитывая, что рецепция и продукция необходимы не только в процессе чтения и письма, но и при осуществлении аудирования и говорения как устных видов речевой деятельности; 2) каким образом следует учитывать содержание восьми шагов технологии, чтобы разработать виды речевых лексико-грамматических навыков и на их основе

типологию упражнений; 3) могут ли быть выделены отдельной группой лексические навыки, учитывающая содержание и цели первого и второго этапов технологии; 4) каким образом содержание и функции всех шагов могут быть использованы для привлечения обучающихся к созданию индивидуального лексикона тезаурусного типа по конкретной области знания.

Литература

1. **Серова Т.С.** Теоретические основы обучения профессионально-ориентированному чтению на иностранном языке в неязыковом вузе : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Л., 1989. 56 с.
2. **Шадриков В.К.** Психология деятельности и способностей человека. М. : Логос, 1996. 320 с.
3. **Серова Т.С.** Речемыслительная активность переводчика: переводческое осмысление и полное понимание смыслового содержания исходного текста в переводе // Язык и культура. 2017. № 37. С. 244–253.
4. **Жинкин Н.И.** Психолингвистика: Избранные труды. М. : Лабиринт, 2009. 287 с.
5. **Колшанский Г.В.** Коммуникативная функция и структура языка. М. : Наука, 1984. 175 с.
6. **Серова Т.С.** Способы формирования и фиксирования мыслей исходного текста как вербализованной программы их формулирования в порождаемом тексте письменного технического перевода // Язык и культура. 2018. № 43. С. 238–260.
7. **Наугольных А.Ю., Серова Т.С.** Информационно направленный анализ и выявление денотатов как способ осмысления и понимания информации исходного текста в полном письменном переводе // Язык и культура. 2018. № 41. С. 292–307.
8. **Леонтьев А.А.** Основы психолингвистики. М. : Смысл, 1997. 287 с.
9. **Залевская А.А.** Вопросы организации лексикона человека в лингвистических и психологических исследованиях : учеб. пособие. Калинин : КГУ, 1978. 88 с.
10. **Бондарко А.В.** Функциональная грамматика. Л. : Наука, 1984. 136 с.
11. **Сабитова А.Р., Серова Т.С.** Моделирование простых предложений иностранного языка при формировании лексико-грамматических навыков информативного чтения // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. 2018. № 2. С. 110–121.
12. **Слюсарева Н.А.** Проблема функционирования синтаксиса современного английского языка. М. : Наука, 1981. 206 с.
13. **Москальская О.И.** Вопросы синтаксической семантики // Вопросы языкознания. 1977. № 2. С. 45–56.
14. **Москальская О.И.** Грамматика текста. М. : Высш. шк., 1981. 183 с.
15. **Зимняя И.А.** Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке : пособие для учителей средней школы. М. : Просвещение, 1978. 159 с.
16. **Щерба Л.В.** Языковая система и речевая деятельность. Л., 1974. 427 с.
17. **Пипченко Е.Л., Сабитова А.Р., Серова Т.С., Тулиева К.В.** Высшие учебные заведения нефтегазовой сферы и система образования в России и за рубежом : учеб. пособие / под общ. ред. Т.С. Серовой. Пермь : Изд-во Перм. нац. исслед. политехн. ун-та, 2018. 121 с.
18. **Коваленко М.П.** Методика формирования лексических навыков аудирования с использованием информационной основы речевой деятельности // Вестник Нижегородского государственного лингвистического ун-та им. Н.А. Добролюбова. 2011. Вып. 15. С. 161–175.
19. **Караулов Ю.Н.** Лингвистическое конструирование и тезаурус литературного языка. М., 1981. 220 с.

20. *Серова Т.С.* Тезаурусно-целевой подход к организации и подаче лексики при обучении профессионально-ориентированному чтению на иностранном языке // Иностранные языки в высшей школе. 1985. Вып. 18. С. 109–116.
21. *Выготский Л.С.* Мышление и речь. М. : Педагогика, 1982.
22. *Кубрякова Е.С.* Язык и знание: На пути получения знаний о языке: части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира. М. : Язык славянской культуры, 2004. 560 с. (Язык. Семиотика. Культура / Ин-т языкознания. Рос. акад. наук).

Сведения об авторах:

Серова Тамара Сергеевна – доктор педагогических наук, профессор, Пермский национальный исследовательский политехнический университет (Пермь, Россия). E-mail: tamaraserowa@yandex.ru

Сабитова Альбина Рашитовна – старший преподаватель, Пермский национальный исследовательский политехнический университет (Пермь, Россия). E-mail: kannskaya@rambler.ru

Поступила в редакцию 26 февраля 2020 г.

TECHNOLOGY OF MASTERING LEXICAL AND GRAMMATICAL MEANS ON THE BASIS OF VERBAL AND COGNITIVE ACTIVITY OF THINKING AND EXTRACTING INFORMATION IN INFORMATIVE READING

Serova T.S., D.Sc. (Education), Professor, Perm National Research Polytechnic University (Perm, Russia). E-mail: tamaraserowa@yandex.ru

Sabitova A.R., Senior Lecturer, Perm National Research Polytechnic University (Perm, Russia). E-mail: kannskaya@rambler.ru

DOI: 10.17223/19996195/49/18

Abstract. The article deals with the problem of students mastering lexical and grammatical means of foreign language on the basis of verbal and cognitive activity of thinking and extracting information in informative reading. In the study such important methodological aspects are reasoned as the connection and relation of lexicon and grammar when expressing thoughts as text information units, the specific nature of the verbal and cognitive activity of thinking, the significance of lexical units as carriers of meaning and their place, functions in the syntactic structure of a meaningful sentence. Special attention is paid to intellect information processing, obtaining a minimal unit of meaning, presenting it in 3-5 words as denotation, folded thought. Such issues are detailed as potential and realized functions of language means and regarding them in the organization of mastering lexical and grammatical means technology. The leading origin and the importance of meaning in thinking process, reflection as fundamental activity in mastering lexical units and syntactic models in foreign-language reading, writing and speaking is emphasized. In the article the authors propose two stages and eight steps of mastering lexical-grammatical means of English language in the process of informative reading and writing on the basis of verbal and cognitive activity of thinking in each step, reveal its content and sequence of thinking and speech operations, actions and activities, demonstrating on specific examples of a text fragment processing. In conclusion, the authors state a number of problematic issues that need to be solved in follow-up studies of the article's main concern.

Keywords: informative reading; thinking; writing; text fragment; meaning content; thought; denotation; information unit; mastery; vocabulary; morphology; syntax.

References

1. Serova T.S. (1989) Teoreticheskiye osnovy obucheniya professional'no-oriyentirovannomu chteniyu na inostrannom jazyke v nejazykovom vuze [Theoretical foundations of teaching

- professionally oriented reading in a foreign language at non-linguistic university]. Abstract of Pedagogics doc. diss. L.
2. Shadrikov V.K. (1996) *Psikhologiya deyatel'nosti i sposobnostey cheloveka* [Psychology of human activity and abilities]. M. : Logos.
 3. Serova T.S. (2017) *Rechemyslitel'naya aktivnost' perevodchika: perevodcheskoye osmysleniye i polnoye ponimaniye smyslovogo sodержaniya iskhodnogo teksta v perevode* [The speech and cognitive activity of a translator: translation comprehension and complete understanding of the semantic content of the source text in translation] // *Jazyk i kul'tura – Language and Culture*. 37. pp. 244–253.
 4. Zhinkin N.I. (2009) *Psikholingvistika: Izbrannyye trudy* [Psycholinguistics: selected works]. M. : Labirint.
 5. Kolshanskiy G.V. (1984) *Kommunikativnaya funktsiya i struktura jazyka* [Communicative function and language structure]. M. : Nauka.
 6. Serova T.S. (2018) *Sposoby formirovaniya i fiksirovaniya mysley iskhodnogo teksta kak verbalizovannoy programmy ikh formulirovaniya v porozhdayemom tekste pis'mennogo tekhnicheskogo perevoda* [The ways of building and fixing thoughts of the source text as a verbalized program for their formulation in the generated text of the written technical translation] // *Jazyk i kul'tura – Language and Culture*. 43. pp. 238–260.
 7. Naugol'nykh A.Yu., Serova T.S. (2018) *Informatsionno napravlenyy analiz i vyavleniye denotatov kak sposob osmysleniya i ponimaniya informatsii iskhodnogo teksta v polnom pis'mennom perevode* [Information-oriented analysis and identification of denotations as a way to comprehend and understand the source text information in full translation] // *Jazyk i kul'tura – Language and Culture*. 41. pp. 292–307.
 8. Leontiev A.A. (1997) *Osnovy psikholingvistiki* [Fundamentals of psycholinguistics]. M. : Smysl.
 9. Zalevskaya A.A. (1978) *Voprosy organizatsii leksikona cheloveka v lingvisticheskikh i psikhologicheskikh issledovaniyakh : ucheb. posobiye* [Issues of organizing individual's vocabulary in linguistic and psychological research: textbook]. Kalinin : KGU.
 10. Bondarko A.V. (1984) *Funktsional'naya grammatika* [Functional grammar]. L. : Nauka.
 11. Sabitova A.R., Serova T.S. (2018.) *Modelirovaniye prostykh predlozheniy inostrannogo jazyka pri formirovanii leksiko-grammaticheskikh navykov informativnogo chteniya* [Modeling simple sentences of a foreign language when building lexical and grammatical skills of informative reading] // *Vestnik PNIPU. Problemy jazykoznaneya i pedagogiki*. 2. pp. 110–121.
 12. Slyusareva N.A. (1981) *Problema funktsionirovaniya sintaksisa sovremennogo angliyskogo jazyka* [The problem of the functioning of the syntax of modern English]. M. : Nauka.
 13. Moskal'skaya O.I. (1977) *Voprosy sintaksicheskoy semantiki* [Questions of syntactic semantics] // *Voprosy jazykoznaneya*. 2. pp. 45–56.
 14. Moskal'skaya O.I. (1981) *Grammatika teksta* [Grammar of text]. M. : Vyssh. shk.
 15. Zimnyaya I.A. (1978) *Psikhologicheskkiye aspekty obucheniya govoreniyu na inostrannom jazyke : posobiye dlya uchiteley sredney shkoly* [Psychological aspects of teaching foreign language speaking: a manual for high school teachers]. M. : Prosveshcheniye.
 16. Shcherba L.V. (1974) *Jazykovaya sistema i rechevaya deyatel'nost'* [Language system and speech activity]. L.
 17. Pipchenko Ye.L., Sabitova A.R., Serova T.S., Tulyeva K.V. (2018) *Vysshkiye uchebnyye zavedeniya neftegazovoy sfery i sistema obrazovaniya v Rossii i za rubezhom : ucheb. posobiye* [Higher education institutions in the oil and gas sector and the educational system in Russia and abroad: textbook] / pod obshch. red. T.S. Serovoy. Perm' : Izd vo Perm. nats. issled. politekh. un ta.
 18. Kovalenko M.P. (2011) *Metodika formirovaniya leksicheskikh navykov audirovaniya s ispol'zovaniyem informatsionnoy osnovy rechevoy deyatel'nosti* [The methodology of building lexical listening skills using the information basis of speech activity] // *Vestnik*

- Nizhegorodskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo un-ta im. N.A. Dobrolyubova. Vyp. 15. pp. 161–175.
19. Karaulov Yu.N. (1981) Lingvisticheskoye konstruirovaniye i tezaurus literaturnogo jazyka [Linguistic construction and thesaurus of the literary language]. M.
 20. Serova T.S. (1985) Tezaurusno-tselevoy podkhod k organizatsii i podache leksiki pri obuchenii professional'no-orientirovannomu chteniyu na inostrannom jazyke [Thesaurus-targeted approach to the organization and presentation of vocabulary in teaching professionally oriented reading in a foreign language] // Inostrannyye jazyki v vysshey shkole. Vyp. 18. pp. 109–116.
 21. Vygotskiy L.S. (1982) Myshleniye i rech' [Cognition and Speech]. M. : Pedagogika.
 22. Kubryakova E.S. (2004) Jazyk i znaniye: Na puti polucheniya znaniy o jazyke: chasti rechi s kognitivnoy toчки zreniya. Rol' jazyka v poznanii mira [Language and knowledge: On the way to gain knowledge about the language: parts of speech from a cognitive point of view. The role of language in the knowledge of the world]. M. : Jazyk slavyanskoy kul'tury, (Jazyk. Semiotika. Kul'tura / In-t jazykoznaneya. Ros. akad. nauk).

Received 26 February 2020

Научный журнал

Язык и культура

№ 49 2020

Редактор Ю.П. Готфрид
Редактор-переводчик В.В. Воздвиженский
Оригинал-макет А.И. Лелююр
Дизайн обложки Л.Д. Кривцовой

Подписано в печать 20.03.2020 г.
Формат 70x108¹/₁₆. Печ. л. 18,5. Усл. печ. л. 24,05. Гарнитура Times.
Тираж 50 экз. Заказ № . Цена свободная.

Дата выхода в свет 24.04.2020 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