Язык и культура

№ 41 **2018**

Научный журнал

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

Подписной индекс в объединённом каталоге «Пресса России» 44041

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

Томск
2018

Учредитель – ТОМСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

Главный редактор, председатель редакционной коллегии:
Гураль Светлана Константиновна, доктор педагогических наук, профессор, заведующий 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 Рио-Гранди-до-Сул (Бразилия).
Кечкеш Иштван, доктор философии, профессор, государственный университет штата Нью-Йорк, г. Олбани (США).
Малони Патрик Дэннис, доктор права, профессор, Томский государственный педагогический университет (Россия).
Мешлер Жак, профессор, университет г. Женева (Швейцария).
Митчелл Пётр Джонович, доктор педагогики, доцент, Томский государственный университет (Россия).
Самбурский Денис Николаевич, доктор философии, профессор, университет г. Сиракьюза (США).
Хаусманн-Ушкова Надежда Васильевна, доктор филологических наук, профессор, Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина (Россия), Йенская высшая школа прикладных наук им. Эрнста Аббе (Германия).
Шнайдер Клаус, доктор филологических наук, профессор, университет г. Бонн (Германия).
Жиляков Артём Сергеевич, ответственный секретарь, кандидат филологических наук, доцент, Томский государственный университет (Россия).
Ким-Малони Александра Аркадьевна, доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой лингвистики и межкультурной коммуникации, Томский государственный педагогический университет (Россия).
Мильруд Радислав Петрович, доктор педагогических наук, профессор, Тамбовский государственный технический университет (Россия).
Морева Анастасия Владимировна, кандидат филологических наук, доцент, Томский государственный университет (Россия).
Нагель Ольга Васильевна, доктор филологических наук, доцент, Томский государственный университет (Россия).
Нечаев Николай Николаевич, академик РАО, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии языка и преподавания иностранных языков в МГУ имени М.В. Ломоносова (Россия).
Новицкая Ирина Владимировна, доктор филологических наук, профессор, Томский государственный университет (Россия).
Обдалова Ольга Андреевна, доктор педагогических наук, профессор, Томский государственный университет (Россия).
Панова Ольга Борисовна, кандидат филологических наук, доцент, Томский государственный университет (Россия).
Поляков Олег Геннадиевич, доктор педагогических наук, профессор, заведующий лабораторией лингвистики и межкультурной коммуникации, Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина (Россия).
Серова Тамара Сергеевна, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой иностранных языков, лингвистики и межкультурной коммуникации, Пермский национальный исследовательский политехнический университет (Россия).
Смокотин Владимир Михайлович, доктор философских наук, профессор, Томский государственный университет (Россия).
Сысоев Павел Викторович, доктор педагогических наук, профессор, Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина (Россия).
Темникова Ирина Геннадьевна, кандидат филологических наук, доцент, Томский государственный университет (Россия).
Тихонова Евгения Владимировна, кандидат педагогических наук, и.о. декана факультета иностранных языков, доцент, заведующий кафедрой китайского языка, Томский государственный университет (Россия).

Founder – TOMSK STATE UNIVERSITY

Head of the Editorial Board
Prof. ***Svetlana K. Gural***, Head of the Department of English Philology, Faculty of Foreign Languages, National Research Tomsk State University, Honored Worker of Higher Education in the Russian Federation; Distinguished Dean of Tomsk State University.

MEMBERS OF THE EDITORIAL BOARD:

Evgeniya V. Tikhonova, PhD (Cand. Sc.) in Pedagogics, 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. Nadezhda Hausmann-Ushkova, Dr. habil., Professor, G.R. Derzhavin Tambov State University (Russia), Ernst Abbe Higher School, University of Jena (Germany).
Prof. Istvan Kecskes, PhD, Professor, State University of New York, Albany (USA).
Dr. Patrick D. Maloney, Doctor or Law, Professor, Tomsk State Pedagogical University (Russia).
Dr. Petr J. Mitchell, EdD, Associate Professor, Tomsk State University (Russia).
Prof. Jacques Moeschler, Professor, University of Geneva (Switzerland).
Dr. Denis N. Samburskiy, PhD, Professor, Syracuse University (USA).
Prof. Klaus P. Schneider, Doctor of Philology, Professor, University of Bonn (Germany).
Prof. Alexandra A. Kim-Maloney, Doctor of Philology, Professor, Head of the Department of Linguistics and Cross-cultural Communication, Tomsk State Pedagogical University (Russia).
Prof. Radislav P. Milrood, Doctor of Pedagogics, Professor, Tambov State Technical University (Russia).
Anastasia V. Moreva, PhD (Cand. Sc.) in Philology, Associate Professor, Tomsk State University (Russia).
Dr. Olga V. Nagel, Doctor of Philology, Associate Professor, Tomsk State University (Russia).
Prof. Nikolay N. Nechaev, Academician of RAS, Doctor of Psychology, Professor, Head of the Department of the Psychology of Language and Foreign Language Teaching, Lomonosov Moscow State University (Russia).
Prof. Irina V. Novitskaya, Doctor of Philology, Professor, Tomsk State University (Russia).
Prof. Olga A. Obdalova, Doctor of Pedagogics, Professor, Tomsk State University (Russia).
Olga B. Panova, PhD (Cand. Sc.) in Philology, Associate Professor, Tomsk State University (Russia).
Prof. Oleg G. Polyakov, Doctor of Pedagogics, Professor, Head of the Laboratory of Linguistics and Cross-cultural Communication, G.R. Derzhavin Tambov State University (Russia).
Prof. Tamara S. Serova, Doctor of Pedagogics, Professor, Head of the Department of Foreign Languages, Linguistics, and Cross-cultural Communication, Perm National Research Polytechnic University (Russia).
Prof. Vladimir M. Smokotin, Doctor of Philosophy, Professor, Tomsk State University (Russia).
Prof. Pavel V. Sysoyev, Doctor of Pedagogics, Professor, G.R. Derzhavin Tambov State University (Russia).
Irina G. Temnikova, PhD (Cand. Sc.) in Philology, Associate Professor, Tomsk State University (Russia).
Artyom S. Zhilyakov, PhD (Cand. Sc.) in 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

Амарал де Оливейра А., Агиар Пардиньо Л. Особенности и функции инвертированного порядка слов в бразильском варианте португальского языка 7

Богоявленская Ю.В., Чудинов А.П. Взаимодействие парцелляции и метафоры как средств аттенциального фокусирования в художественном и публицистическом дискурсах 24

Воробьева В.В., Полякова Н.В. Именные посессивные конструкции с местоименным посессором в васюганском, среднеобском и нарымском диалектах селькупского языка 40

Гришаева Е.Б. Язык как инструмент реализации политической власти и как объект воздействия политики 55

Жигалев Б.А., Безукладников К.Э., Крузе Б.А. Вариативность ассимилятивных процессов в текстах с различной стилистической окраской 72

Жукова Н.С., Бабакина Т.Н. Особенности развития семантики модального глагола *sollen* в немецком языке 87

Кайгородцева Ю.Б., Панова О.Б. Этика слова и языка в позднем творчестве Н.В. Гоголя (на основе «Выбранных мест из переписки с друзьями») 102

Клюжева Н.В., Федуленкова Т.Н. Контекст в выявлении вариативных функций коммуникативных фразеологических единиц (на материале современного английского языка) 125

Кобенко Ю.В. Язык и культура в русле средового подхода 139

Кондратьева О.Н. Политика в зеркале языка и культуры: уральская школа политической лингвистики 153

Маругина Н.И. Гносеологические задачи организации дискурса детско-юношеского журнала «Юный натуралист» 169

Меркиш Н.Е. Текст иноязычной медиакультуры в языковом образовании 191

Сосунова Г.А., Епифанцева Н.Г. Стилистические фигуры как фактор формирования коммуникативной направленности в текстах французских отраслевых таможенных изданий 202

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ

Безукладников К.Э., Крузе Б.А., Вахрушева О.В. Обучение иностранному языку курсантов военного вуза в условиях самоорганизации 217

Дмитриева Е.Н., Оберемко О.Г. Лингвистическое образование в контексте исследования феномена межэтнической коммуникации 241

Куклина С.С., Черемисинова И.С. Межкультурная иноязычная коммуникативная компетенция как основа обучения иноязычному общению в вузе 255

Поршнева Е.Р., Абдулмянова И.Р. Тандемное обучение как средство профессионализации языковой подготовки лингвистов 271

Серова Т.С., Наугольных А.Ю. Информационно направленный анализ и выявление денотатов как способ осмысления и понимания информации исходного текста в полном письменном переводе 292

Сысоев П.В., Завьялов В.В. Обучение иноязычному письменному юридическому дискурсу студентов направления подготовки «Юриспруденция» 308

Тихонова Е.В., Потапова А.С., Крайдер А.В. Формирование иноязычной дискурсивной компетенции с предпринимательским треком посредством учебных видеофайлов в приложении Instagram ……..…… 327

Щепилова А.В., Черкашина Е.И. Инновационный опыт подготовки студентов-лингвистов к дипломному проекту: от исследования к эксперименту 339

CONTENTS

LINGUISTICS

Amaral de Oliveira A., Aguiar Pardinho L. Features and functions of inverted word order in Brazilian portuguese 7

Bogoyavlenskaya Yu.V., Chudinov A.P. Convergence of parceling and metaphor as means of focusing in literary and media discourses 24

Vorobeva V.V., Polyakova N.V. Adnominal possessive constructions with a pronominal possessor in Narym, Vasyugan and Middle-Ob dialects of Selkup 40

Grishaeva E.B. Language as a political power and as an object of the impacting policy 55

Zhigalev B.A., Bezukladnikov K.Ed., Kruze B.A. The variability of assimilative processes in texts with different stylistic coloring 72

Zhukova N.S. Babakina T.N. Peculiarities of semantics development of the modal verb *sollen* in German 87

Kaygorodtseva Yu.B., Panova O.B. Word and language ethics in the late works of N.V. Gogol based on the "Selective passages from correspondnce with friends") 102

Klyuzheva N.V., Fedulenkova T.N. Context in finding out variative fuctions of communicative phraseological units (on the basis of modern English) 125

Kobenko Yu.V. Language and culture within the environmental approach 139

Kondratyeva O.N. Policy in the mirror of language and culture: the Ural school of political linguistics 153

Marugina N.I. Gnoseological aims in organizing the discourse of children's and young adults' magazine "Yuniy naturalist" 169

Merkish N.E. Text of a foreign-language media culture in language education 191

Sosunova G.A., Epifantseva N.G. Stylistic figures as the factor of the formation of the communicative orientation in the texts of the French branch of customs publications 202

THEORY AND METHODOLOGY OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES

Bezukladnikov K.Ed., Kruze B.A., Vakhrusheva O.V. Cadets' foreign language teaching: the context of self-organization 217

Dmitrieva E.N., Oberemko O.G. Linguistic education in the context of studying the phenomenon of interethnic communication 241

Kuklina S.S., Cheremisinova I.S. Intercultural foreign language communicative competence as the basis of teaching foreign language communication in universities 255

Porshneva E.R., Abdulmianova I.R. Tandem training as a means of professionalizing the language training of linguists 271

Serova T.S., Naugolnykh A.Yu. Information-centered analysis and identification of denotations as a means of conceptualization and comprehension of the source text information in full translation 292

Sysoyev P.V., Zavyalov V.V. Teaching foreign language written legal discourse to law students 308

Tikhonova E.V., Potapova A.S., Kraider A.V. Development of foreign language discourse competence with entrepreneurship track through educational videos in Instagram 327

Shchepilova A.V., Cherkashina E.I. Innovative experience of mentoring would-be linguists for a graduation project: from research to experiment 339

ЯЗЫКОЗНАНИЕ

УДК 811.411.21
DOI: 10.17223/19996195/41/1

ОСОБЕННОСТИ И ФУНКЦИИ ИНВЕРТИРОВАННОГО ПОРЯДКА СЛОВ В БРАЗИЛЬСКОМ ВАРИАНТЕ ПОРТУГАЛЬСКОГО ЯЗЫКА

А. Амарал де Оливейра, Л. Агиар Пардиньо

Аннотация. Рассмотрены порядок слов в синтаксисе бразильского варианта португальского языка и важность преподавания данного аспекта в российских университетах в свете последних изменений в системе высшего образования, вызванных, в частности, внедрением Болонского процесса. Цель статьи – выявление основных особенностей прямого порядка слов и инвертированной версии дискурса бразильского варианта португальского языка. Раскрываются всевозможные варианты употребления инвертированного порядка слов (при использовании неаккузативных глаголов, глаголов бытия, герундия, устойчивых конструкций), выявляются основные ошибки в упорядочивании элементов повествовательного и вопросительного типов предложения. На конкретных примерах проведен сравнительный анализ грамматических конструкций в бразильском португальском и русском языке, а также параллельно проанализирована семантика составляющих дискурса в соответствии с целями и ситуацией. Выявлены основные составляющие корректно оформленной речи с точки зрения порядка слов, такие как знание о функционировании отдельных компонентов в предложении, знание об особенностях взаимодействия разных компонентов высказывания и знание о прямом и ситуативном значении одного из компонентов словосочетания или целой конструкции.

Ключевые слова: бразильский вариант португальского языка; прямой порядок слов; инвертированный порядок слов; вопросительное предложение; повествовательное предложение.

Введение

В последние годы существенно изменилось положение Бразилии в глобальном экономическом и образовательном пространстве, что повлекло за собой перестройку и в системе высшего образования страны. Все бóльшую актуальность приобретает вопрос формирования личности, владеющей как минимум двумя иностранными языками, над оптимальным решением которого уже не одно десятилетие работают ученые-лингвисты. Аналогичные процессы происходят и в России [1. С. 50].

Наиболее обширной по числу говорящих в мире является группа романских языков. К данной группе относится португальский язык,

который является официальным в ряде стран Африки и Южной Америки [1. С. 50]. В настоящее время на базе российских университетов организовываются как курсы португальского языка (и конкретно его бразильского варианта), так и отдельные направления на факультетах, связанные с ним. Осуществляемый в Бразилии и России переход на Болонскую систему образования предполагает предоставление вузам возможности самостоятельно разрабатывать учебные планы, в том числе и содержание языковых курсов [2. С. 171]. Кроме того, в задачи Болонского процесса входит и повышение академической мобильности, позволяющей привлекать в Россию преподавателей – носителей языка и отправлять российских студентов на обучение в страну изучаемого языка [Там же. С. 172].

Актуальность улучшения качества преподавания португальского языка в целом обусловлена возрастающей интегрированностью России в глобальное экономическое пространство и, как следствие, увеличением потребности в овладении иностранными языками, представляющими «особую важность с точки зрения экономики, международных отношений, государственной безопасности» [3. С. 50]. В частности, в настоящее время Россия активно развивает отношения с Бразилией, Португалией и Анголой, государственным языком которых является португальский.

Каждый, кто начинает осваивать иностранный язык, в первую очередь знакомится с основной его функцией – коммуникативной. Дальнейшее изучение языка напрямую связано со способностью человека посредством общения корректно выражать и передавать свои мысли. Языки, принадлежащие к разным языковым группам, могут иметь значительные грамматические сходства, как в случае с английским и португальским, принадлежащим к германской и романской языковым группам соответственно [Там же. С. 51]. Однако сочетания языковых единиц в синтаксических единицах, даже несмотря на видимое сходство языков, различаются. Каждый компонент предложения имеет свои семантические особенности, которые могут меняться в зависимости от их положения в высказывании. В мире существуют языки, в которых, несмотря на определенный общепринятый порядок слов, место слов в предложении варьируется по определенным правилам. Таким является бразильский вариант португальского языка.

Данная статья рассматривает такой важный аспект бразильского варианта португальского языка для студентов российских вузов, как порядок слов. Цель статьи – определение основных особенностей прямого порядка слов и инвертированной версии дискурса бразильского варианта португальского языка, раскрытие всевозможных вариантов его употребления и выявление основных ошибок в упорядочивании элементов повествовательного и вопросительного типов предложения.

Вопросительное и повествовательное предложения. Основные особенности порядка слов

Начиная освоение грамматически правильного построения предложений, нужно отметить, что бразильский португальский имеет в своей структуре необычные относительно других языков формы предложения [4–11]. Например, в большинстве предложений вопросительного типа не допускается инверсия «существительное–глагол», которая делает предложение грамматически неправильным. С таким явлением мы сталкиваемся и в предложениях повествовательного типа.

В бразильском варианте португальского языка стандартным порядком слов в предложении является **SVO** (substantivo – verbo – objeto (существительное – глагол – дополнение)) или **SVAdv** (substantivo – verbo – advérbio (существительное – глагол – наречие)) [4]. Мы можем рассмотреть данный порядок на следующих примерах:

(1) Ela vendeu seu carro. – Она продала свою машину (глагол vender – *переходный*, так как обозначает действие, переходящее на предмет. Она продала что? – Свою машину).

*Vendeu ela seu carro. – Продала она свою машину.

*Vendeu seu carro ela. – Продала свою машину она.

(2) Larisa voa cada dia. Лариса летает каждый день (глагол voar – *непереходный*, так как не требует существительного в ближайшей позиции от него).

Cada dia Larisa voa. – Каждый день Лариса летает.

*Voa cada dia Larisa. – Летает каждый день Лариса.

*Cada dia voa Larisa. – Каждый день летает Лариса.

Как мы видим, предложения (1) и (2) грамматически верны по структуре и имеют **SVO** в своей основе. С точки зрения базового порядка слов, следующие предложения, отмеченные «*», в которых ясно выражена поствербальная позиция существительных, грамматически неверны.

Тем не менее употребление **VS** возможно с *непереходными* глаголами, но в определенном контексте, а именно при использовании *contração* (конструкции слов, определяющей место).

Неаккузативные конструкции в бразильском португальском и в английском очень похожи, так как в них присутствует поствербальный субъект. Существует исключение для предложений, которые содержат *неаккузативный* глагол (глагол, существительное которого на логическом уровне представляет собой не субъект, а объект; в русском языке это глаголы в отрицательном предложении, после которых требуется существительное в родительном падеже (например, в лесу не росло грибов)) [5]. В этом же случае мы можем использовать **VS** порядок:

(3a) João chegou à noite. – Иван прибыл ночью.

(3b) Chegou à noite João. – Прибыл ночью Иван.

(3c) À noite João chegou. – Ночью Иван прибыл.

(3d) Chegou João à noite. Прибыл Иван ночью.

Глаголы *SER / ESTAR* («быть») также могут быть употреблены с порядком **VS** в повествовательных предложениях:

(4a) A noiva é muito bonita. (глагол *SER* (é) в данном случае стоит в третьем лице единственного числа) – Невеста очень красивая.

(4b) É muito bonita a noiva. – Очень красивая невеста.

(4c) É a noiva muito bonita. – Невеста очень красивая.

Стоит заметить, что (3d) грамматически верно только при постановке логического ударения на имени юноши – именно *Иван* прилетел ночью, а не *Микель*, например. Более того, когда мы сталкиваемся с **VS**, довольно сложно употреблять существительное сразу после глагола, если кроме них есть другие члены предложения. Например, (4c) является грамматически некорректным, на первый взгляд, так как существительное находится после глагола. Однако, во-первых, после существительного стоит объект, который допускает использование **VS**, а во-вторых, мы делаем акцент на том, что *невеста* очень красивая, а *не жених*, например как в (3d). Также отрицательная частица *NÃO* может менять свое местоположение, меняя смысл фразы. Причем измененный смысл похож на первоначальный, однако есть тонкая грань, которая привносит дополнительный оттенок высказыванию:

Você sabia que em algum estado dos EUA é ilegal andar de bike dentro da piscina? – *Isso* ***não pode ser*** *legal!* Tem que ser proibido no mundo inteiro!

Ты знал, что в каком-то штате Америки нельзя кататься на велосипеде в бассейне? – *Это* ***не может быть*** *законно!* Это должно быть запрещено во всем мире! (выражение уверенности).

Você acha que eu posso colocar todo o meu dinheiro na Suíça? – Sim, mas você precisa avisar o governo, ou *isso* ***pode não ser*** *considerado legal.*

Как ты думаешь, я могу положить все свои деньги в швейцарский банк? – Да, но думаю, тебе нужно сообщить об этом правительству, иначе *это* ***может быть*** *расценено как незаконное действие* (выражение неуверенности, может быть, а может не быть).

В предложениях вопросительного типа с использованием *переходных* и *непереходных* глаголов снова используется **SV** порядок:

O que elas assistiram? (assistir – переходный глагол) – Что они посмотрели?

*O que assistiram elas? – Что посмотрели они?

Onde a Gabriel trabalha? (trabalhar – непереходный глагол) – Где Габриель работает?

*Onde trabalha a Gabriel? – Где работает Габриель?

Как уже было отмечено выше, порядок **SV** в бразильском португальском используется в интеррогативных предложениях. Дуарчи в 1992 г. показала диахроническое изменение от **VS** и превращение его в **SV** порядок в вопросительных предложениях в бразильском португальском [6]. Она утверждает, что появление **é que** использует порядок **VS** в интеррогативных предложениях:

Onde é que a Lyudmila come pizza? – Где (то место, в котором) Людмила ест пиццу?

Подобно русскому языку, мы можем менять порядок в вопросительном предложении, только если это не противоречит правилу об использовании **SV** порядка в данном типе высказывания, поэтому всегда нужно обращаться к контексту:

Quem canta Michael? – Кто поет Майклу?

Quem Michael canta? – Кому Майкл поет?

В первом случае существительное «quem» представляет собой подлежащее, «canta» – сказуемое, «Michael» – дополнение. Во втором же случае мы наблюдаем изменение порядка слов без нарушения правила и перемену смысла поставленного вопроса – «Michael» – подлежащее, стоящее перед сказуемым «canta», а вопросительное слово «quem» выступает в роли косвенного дополнения.

Несмотря на то что **SV** – обязательный порядок слов при употреблении переходных и непереходных глаголов, **VS**, так же, как и **SV** порядок, можно встретить в вопросительных предложениях с использованием *неаккузативного* глагола, относящегося как к одушевленным, так и к неодушевленным объектам:

Por que o mundo muda? – Почему мир меняется?

Por que muda o mundo? – Почему меняется мир?

Глаголы *SER / ESTAR* в вопросительных предложениях употребляются с использованием как **VS**, так и **SV** порядка, но **VS** является предпочтительным:

Quem são esses meninos? (наиболее предпочтительный вариант) – Кто эти мальчики?

Onde nossas roupas estão? – Где наша одежда?

Важно обратить внимание на *неаккузативные* глаголы, поскольку они являются исключением из правил употребления **SV** и **VS** порядков. О том, как определить, является ли глагол неаккузативным, мы поговорим далее.

Глаголы. Проверка на неаккузативность

Как было сказано выше, преобладающий порядок слов в португальском языке – **SVO**. Однако мы уже касались примеров употребления существительных и перед глаголом. Примером такого использова-

ния являются предложения с неаккузативными глаголами, которые могут употребляться как в **VS**, так и в **SV** порядке.

Однако при построении предложения мы должны быть уверены, что глаголы, которые используются для инверсии, – неаккузативные (чтобы избежать инверсии с другими типами глаголов).

Первый тест для определения неаккузативности глагола – возможность использования прошедшего причастия, образованного от глагола, в качестве прилагательного (**PPA** – particípio passado adjetival) [7]:

A xícara *rachada* foi a minha. – Разбитая чашка была моей.

As cidades *expandidas* mostram o trabalho do governador. – Расширенные границы городов показывают работу губернатора.

Как мы видим, глаголы rachar «разбивать» и expandir «расширять» – глаголы, которые прошли тест на возможность использования образованных от них прошедших причастий в качестве прилагательных и могут быть рассмотрены как неаккузативные. Но нужно отметить, что данные глаголы также используются и в качестве переходных глаголов:

A menina *rachou* o quadro. – Девушка сломала рамку.

O homem quer *expandir* esse território. – Мужчина хочет расширить границы этой территории.

PPA не может быть употреблено с непереходными глаголами, образованные прошедшие причастия от которых нельзя использовать в качестве прилагательных (однако, учитывая пример выше, нужно всегда обращать внимание на контекст, в котором употребляется глагол, так как существуют исключения):

*As crianças andadam pelas ruas estavam tristes. (andar – непереходный глагол) – Дети, ходившие по улицам, были грустные.

Второй тест для определения неаккузативности глагола – образование абсолютного причастного оборота с использованием данного глагола в определенной форме – причастия в функции обстоятельства, но с самостоятельным подлежащим (**PA** – particípio absoluto). Это оборот со своим подлежащим, отличным от подлежащего всего предложения, и своим сказуемым в безличной форме. На русский язык переводится как придаточное предложение или деепричастный оборот. Более того, классификация таких конструкций похожа на классификацию обстоятельственного вида придаточного предложения (цели, причины, уступки, условия и времени):

Apesar de o rapaz sempre aprender tudo, não quer vir para as aulas. – Несмотря на то что мальчик всегда все учит, он не хочет приходить на уроки (абсолютная конструкция с личным инфинитивом, уступки).

Однако только временная абсолютная конструкция используется исключительно с инвертированным порядком слов [8]. Конструкция грамматически правильна, если используется переходный глагол, следующий перед своим объектом:

O compositor escreveu uma nova canção. – Композитор написал новую песню.

Escrita, ele foi embora. – Написав (новую песню), он уехал.

Стоит помнить, что в русском языке глагол «писать» является переходным, поэтому нельзя опустить объект, как в бразильском португальском (uma nova canção). Более того, в данном примере используется такая фигура речи, как зевгма (замена уже упоминавшегося слова на эквивалентное ему, но выраженное в другой форме – «o compositor» – «ele»).

Пример **PA** с использованием неаккузативного глагола:

Nascido o bebê, os pais estavam felizes. – После рождения малыша родители были счастливы (*nascer* является также и непереходным глаголом).

Но абсолютный причастный оборот не может быть использован с *непереходным* глаголом:

*Chorada a menina, o rapaz estava bravo. – Поскольку девушка плакала, парень был зол.

Контраст между данными предложениями показывает, что только некоторые непереходные глаголы являются *неаккузативными*. Ниже представлены глаголы изменения состояния – одни из наиболее часто встречающихся непереходных глаголов, которые могут использоваться как в **PPA**, так и в **PA** конструкциях, а также в качестве неаккузативных глаголов [4]: acordar «просыпаться», afundar «тонуть», aumentar «увеличивать», começar «начинать», crescer «расти», derreter «таять», desenvolver «развиваться», diminuir «уменьшать», envelhecer «стареть».

Третий тест для определения неаккузативности глагола – подстановка к глаголу возвратного местоимения **se** (себя). Оно может использоваться как с *переходными*, так и с *непереходными* глаголами:

Vendem-se livros de Stephen King (vender – переходный глагол) – Продаются книги Стивена Кинга.

Ela sentou-se perto de mim (sentar – непереходный глагол) – Она села возле меня.

Но использование данного местоимения с *неаккузативными* глаголами невозможно и приводит к грамматической ошибке:

*Ele se acorda às 11 horas. – Он просыпается в 11 часов.

*Escapa-se da polícia. – Он убегает от полиции.

Помимо *неаккузативных* глаголов, в португальском языке существуют глаголы ficar, ligar и atender, которые также допускают использование с ними **VS** порядка. Например, глагол «ficar» (оставаться):

*(1) Os estudantes *ficados* aprenderão portugues. – Студенты, находящиеся здесь, будут изучать португальский язык.

*(2) *Ficados* os estudantes, paramos a aula. – Будучи студентами, мы закончили урок.

(3) Quem *ficou* no prédio? – Кто остался в здании?

(4) *Ficaram* as garotas. – Остались девушки.

В (1) *ficar* не может быть использовано грамматически корректно в **PPA** конструкции, так же как и в **PA** (2). Однако, как показано в (4), *ficar* может, безусловно, использоваться перед существительным в форме глагола.

Другие глаголы, позволяющие использовать **VS** порядок, – ligar «включить», atender «отвечать по телефону». Однако стоит отметить, что если глагол atender в предложении используется в дополнительном значении «посетить доктора» (в значении переходного глагола), то тогда мы можем его употребить в **PPA** и в **PA:**

A menina atendida falou comigo (**PA**). – После того, как девушка прошла осмотр у доктора, она поговорила со мной.

Atendido o telefone, ele voltou ao trabalho (**PPA**). – Ответив на телефон, он вернулся к работе.

Ligada a luz, nós pudemos continuar nosso trabalho (**PPA**). – Включив свет, мы смогли продолжить нашу работу.

Позиция наречия в предложении

Позиция наречия já

Пример: наречие *já* – уже.

(1a) Ele *já* comprou uma caneta. – Он уже купил ручку.

(1b) Ele comprou uma caneta *já*. – Он купил ручку уже.

(1c) Ele comprou *já* uma caneta. – Он купил уже ручку.

В большинстве случаев наречие ставится перед изменяемым глаголом (как это показано в (1a)). Допускается также менее используемый вариант (1b), который не отличается существенно от (1a). Однако *já* может находиться сразу после глагола (1c) только в определенных случаях: когда мы планируем начать что-то, однако кто-то начал это до нас. Имеются другие паттерны построения предложений с использованием наречия *já*. Данное наречие не может использоваться с наречиями, выражающими неуверенность, которые стоят перед ним. Но оно может быть использовано после, когда речь идет о неуверенности:

(2a) A Olga provavelmente *já* cantou. – Ольга, возможно, уже спела.

(2b) A Olga provavelmente *ainda* está cantanda. – Ольга еще, возможно, поет.

*(2c) A Olga *já* provavelmente cantou. – Ольга уже, возможно, спела.

Пример (2c) показывает, что другие наречия не могут стоять между *já* и глаголом, в то время как (2b) демонстрирует возможность использования других наречий на вышеупомянутом месте.

Однако между наречием и глаголом можно использовать **клитику** *(monossílaba)* (например, местоимение):

A Alina *já* me telefonou. – Алина уже мне позвонила.

Сентенциальное наречие

Сентенциальным наречием называется наречие, которое определяет предложение целиком или его часть: главную или придаточную. Рассмотрим следующие примеры:

(3a) *Talvez* Raíssa tinha escrito uma carta. – Возможно, Раиса написала письмо.

(3b) Raíssa *talvez* tinha escrito uma carta. – Раиса, возможно, написала письмо.

(3c) Raíssa tinha *talvez* escrito uma carta. – Раиса, возможно, написала письмо.

Стоит отметить, что сентенциальное наречие не ставится в конце предложения.

Употребление других наречий на примере глагола sempre

Пример: наречие *sempre* – всегда.

(4a) Elena *sempre* **arruma** em casa. – Елена всегда убирается дома.

(4b) Elena arruma *sempre* **em casa**. – Елена убирается всегда дома.

(4c) Elena arruma em casa ***sempre***. – Елена убирается дома всегда.

Если *наречие* находится в начале предложения или в конце, смысловой оттенок падает на предложение целиком, а не на его отдельный элемент.

Наречия образа действия и составные глаголы

Когда мы имеем дело с временной формой глагола, включающей в себя изменяемую часть, определенные наречия могут употребляться также в разных позициях. Мы уже рассматривали пример с употреблением сентенциального наречия *talvez*, которое может стоять в начале предложения, перед изменяемым глаголом и между главным глаголом и изменяемым. Иными словами, оно занимает любую позицию, кроме финальной. Наречия образа действия также могут занимать разные позиции. К примеру, возьмем наречие *cautelosamente* (осторожно):

(5a) ***Cautelosamente***, a Elizabeth tinha posto o caderno na mesa. – Осторожно Елизавета положила тетрадь на стол.

(5b) A Elizabeth **tinha** *cautelosamente* posto o caderno na mesa. – Елизавета осторожно положила тетрадь на стол.

(5c) A Elizabeth **tinha posto** *cautelosamente* o caderno na mesa. – Елизавета положила осторожно тетрадь на стол.

(5d) A Elizabeth tinha posto **o caderno** *cautelosamente* na mesa. – Елизавета положила тетрадь осторожно на стол.

(5e) **A Elizabeth** *cautelosamente* tinha posto o caderno na mesa. – Елизавета осторожно положила тетрадь на стол.

(5d) **A Elizabeth** tinha posto o caderno na mesa *cautelosamente*. – Елизавета положила тетрадь на стол осторожно.

Герундий

Герундий в бразильском варианте португальского языка имеет окончание *-ndo*, обозначает действие в процессе, незавершенный акт или действие, следующее после определенного действия в будущем, и включает в себя свойства наречия и прилагательного, не имеет рода и числа. В большинстве случаев используется в качестве придаточного предложения и переводится наречием образа действия, деепричастием несовершенного вида или обстоятельственным видом придаточного предложения. Согласно позиции в предложении, герундий может выражать действия в разных временах, связанные с главной частью предложения:

1) герундий, следующий немедленно после главного глагола (конструкция образа действия);

2) герундий, указывающий на последующее действие, которое следует после главной части предложения.

Стоит отметить, что абсолютные конструкции с герундием всегда находятся в начале предложения, и именно они являются обязательным источником инверсии в предложении [8]. Герундий может выражать следующие значения:

Временные обстоятельственные значения

Если герундий в простой форме:

1. Действие, следующее немедленно перед действием главной части в будущем (*Terminando* a aula, todos serão dispensados. – После окончания урока все попрощаются);

2. Действие, происходящее в момент действия главной части предложения (*Cantando* ele no concerto, viu-o deixar o teatro sem ao menos um aceno de adeus. – Когда он пел на концерте, то видел его покидающим театр без, хотя бы, кивка на прощание).

Если герундий в сложной форме:

3. Законченное действие, предшествующее действию глагола главной части предложения (Tendo começado as férias, todos foram para Moscou – Когда начались каникулы, все поехали в Москву).

Обстоятельственное значение причины

4. Действие, всегда сопровождающее действие главной части предложения (Sendo ela muito triste, sempre chorava. – Так как она всегда была грустной, она часто плакала).

Обстоятельственное значение условия

5. Последующее действие, которое следует после главной части предложения (Acabando mais cedo teu trabalho, vamos ler muito. – Если ты закончишь свою работу пораньше, мы будем много читать).

В вышеуказанных примерах герундий используется для указания на действие, совершаемое лицом, отличным от лица в главной части предложения. Если говорится о том, что один и тот же субъект совершил два разных действия в разный период времени, то герундий находится в начале предложения:

Chegando para casa, Paulo começou a gritar. – Приехав домой, Пауль начал кричать.

Прилагательные

Прилагательное ставится чаще после идентифицируемого существительного, но допускается инверсия ради экспрессивности.

«*Существительное + прилагательное*» – объективное значение прилагательного (amigo velho – старый друг по возрасту)).

«*Прилагательное + существительное*» – субъективный оттенок прилагательного (velho amigo – старый друг (давно знакомы)).

Прилагательные после существительного ставятся обычно в случаях:

1) классификация (água mineral – минеральная вода);

2) характеристика внешнего вида (mulher alta – высокая женщина);

3) именное приложение + прилагательное (um programa fácil de cumprir – программа, легкая для сжатия).

Прилагательные до существительного ставятся обычно в случаях:

1) односложное прилагательное формирует с существительным «составное существительное» (bom dia – добрый день);

2) употребление превосходной относительной степени (o pior tempo – худшее время);

3) прилагательные в этой позиции придают особый смысл существительным:

Ele era um simples professor. – Он был простым преподавателем;

Este professor tem um estilo simples. – У этого преподавателя простой стиль.

Кроме этих случаев, прилагательное, предшествующее существительному передает, в основном, переносное значение. Сравним:

Um grande homem (очень хороший мужчина).

Um homem grande (очень большой мужчина).

Таким образом, местоположение прилагательного зависит от его подкатегории и от идеи, которую мы хотим передать.

Устойчивые обороты с глаголами в сослагательном наклонении

Сослагательное наклонение (Modo Subjuntivo) – одна из важнейших грамматических конструкций, передающая эмоции, желания, неуверенность, а также события, которые вероятно могут произойти как с нашей точки зрения, так и независимо от нашего мнения. В русском языке данная форма передается частицей «бы», в бразильском варианте португальского языка это проявляется в изменении окончаний глаголов и в наличии устойчивых оборотов, являющихся индикаторами Subjuntivo (в основном, конструкции с союзом *que*). Многие обороты не вносят изменений в порядок слов «существительное + глагол»:

Nós *desejamos que* você compre esse carro. – Мы *бы* очень хотели, чтобы ты купил эту машину.

Но существуют устойчивые обороты, функционирование которых в предложении подразумевает инверсию [8]:

1) Futuro do Subjuntivo (будущее сослагательное):

Seja qual for o dia, tente não pensar nisso. – *Каким бы ни был* день, старайся не думать об этом.

2) Presente do Subjuntivo (настоящее сослагательное – сослагательное наклонение для действия, которое произойдет в ближайшем будущем):

Qualquer que seja a hora, quero ir para cinema. – *Какой бы ни была* погода, я хочу пойти в кино.

3) Сослагательное наклонение в побудительном предложении:

Viva a paz! – Да *здравствует* мир! НО

Quero que a paz *viva* para sempre. – Хочу, чтобы мир *был* всегда.

Стоит отметить, что в русском языке порядок слов при использовании сослагательного наклонения аналогичный, присутствует как прямой порядок слов, так и обратный. Многое зависит и от используемых конструкций.

Фигуры речи

Говоря непосредственно о порядке слов в предложении, обязательно стоит упомянуть, что официально признанная языковая норма может быть нарушена не только употреблением слов, словосочетаний или конструкций определенной семантики, но и использованием определенных фигур речи. Зачастую их можно встретить в письменных литературных источниках, например в поэзии. Мы рассмотрим фигуры речи, связанные с перестановкой привычного порядка слов.

Анаколуф (anacoluto)

Согласование слов в предложении грамматически не совсем корректно, используется для постановки акцента на желаемое слово (словосочетание). Это достигается посредством постановки его в начало высказывания.

Minha amiga, como ela tem a força para preparar para seu casamento? – Моя подруга, как она находит в себе силы готовиться к свадьбе?

Анастрофа (anástrofe ou inversão)

Изменение порядка слов в предложении путем постановки одного из его элементов в начало предложения. Обычно это наречие, прилагательное или связки «предлог + существительное или местоимение».

Errado, penso que é. – Неправильно, думаю я. (В данном случае в португальском варианте дословный перевод «Неправильно, думаю, что это».)

Гипербатон (hipérbato)

Порядок слов нарушен сильнее, осуществляется изменение положения целых синтагм.

Leram hoje de manhã um livro interessante os estudantes. – Читали сегодня утром книгу интересную студенты.

Sínquise

В русском языке у этой фигуры речи нет аналогов, нарушение согласования слов в предложении настолько сильное, что мешает пониманию высказывания с первого, второго раза. Используется только в поэзии.

Bolsa colocou a menina o cellular na. – Сумку положила девушка телефон в (дословный перевод, невозможно перевести корректно, не изменив порядок слов, однако в таком случае утратится фигура речи).

Hipálage

Фигура речи, характеризующаяся присвоением признака / качества одного объекта другому, при этом такое изменение вызывает неоднозначность и часто непонимание смысла высказывания.

Eu tirei uma foto rápida. – Я сделала фото быстро (дословный перевод: «Я сделала быстрое фото»). В данном случае мы видим, что слово «быстрое» относится не к существительному «фото», а к глаголу «сделать». Более того, оно является не прилагательным (в случае с «фото»), а наречием (в случае с «сделать»).

Заключение

В последние годы в России расширились масштабы изучения романских языков и, в частности, возросла актуальность преподавания

португальского языка. Вследствие реформ в системе образования, обусловленных внедрением Болонского процесса, университеты получили возможность самостоятельно определять содержание языковых курсов факультетов. Все больше внимания уделяется вопросам межкультурной коммуникации. Дискурс межкультурной коммуникации требует особых знаний грамматического строя языка для корректного соотношения ситуации и смысла, выражаемого говорящим. Порядок слов является одним из важнейших составляющих грамматики, поэтому актуальным является тщательное исследование компонентов синтаксических конструкций.

Данная статья подробно исследует порядок слов бразильского варианта португальского языка. Изучены основные черты и особенности инвертированного порядка слов в бразильском варианте португальского языка. Выявлено, что инверсия служит для выражения семантических особенностей элементов дискурса, придает речи выразительность, полностью исключает употребление прямого порядка слов при наличии языковых явлений и конструкций. Обнаружено, что инверсия допускается с определенными категориями и подкатегориями слов, объект зачастую находится перед субъектом. Наиболее частые случаи употребления инверсии – при использовании неаккузативных глаголов, глаголов бытия, герундия, устойчивых конструкций.

При сравнении примеров бразильского португальского с их соответствиями в русском языке, было обнаружено, что языки имеют много точек соприкосновения и позволяют наиболее точно понять, когда и как применяется тот или иной компонент. Однако, несмотря на поразительное сходство, примеры других языков не всегда точно передают общую картину, поскольку в разных языках часто используются отличные друг от друга грамматические конструкции. Поэтому параллельно был проведен анализ семантики составляющих дискурса в соответствии с целями и ситуацией.

Проанализированы основные ошибки в упорядочивании разных элементов предложения в рамках единого текста. Определено, что ошибки связаны с незнанием семантических особенностей используемых компонентов, а также с особенностями бразильского португальского – языка без строго закрепленного порядка слов, но предполагающего постановку субъекта в главной позиции. Проделанный анализ грамматического строя бразильского варианта португальского языка и выявленные ошибки позволяют сделать выводы о грамматически правильном построении конструкций высказывания. Основными составляющими корректно оформленной речи с точки зрения порядка слов являются знания:

1) о функционировании отдельных компонентов в предложении;

2) особенностях взаимодействия разных компонентов высказывания;

3) прямом и ситуативном значении одного из компонентов словосочетания или целой конструкции.

Литература

1. ***Петрунин М.М.*** Сравнительный анализ имени существительного в языках романской группы // Вестник Тамбовского университета. Сер. Филологические науки и культурология. 2015. № 3 (3). С. 50–56.
2. ***Mitchell P.J., Mitchell L.A.*** Implementation of the Bologna Process and Language Education in Russia // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2014. Т. 154. С. 170–174.
3. ***Митчелл П.Д.*** Сходства в грамматическом строе английского и португальского языков // Язык и культура. 2016. № 3 (35). С. 50–66.
4. ***Silva G.V.*** Word Order in Brazilian Portuguese. Berlin, 2001.
5. ***Рахилина Е.В.*** Лингвистика конструкций. М., 2010. С. 186–187.
6. ***Duarte M.E.L.*** A perda da ordem V(erbo) S(ujeito) em interrogativas Qu- no português do Brasil // DELTA 8. 1992. С. 37–52.
7. ***Митчелл П.Д., Черемисина М.О., Пардиньо Л.А.*** Построение предложений в бразильском варианте португальского языка // Вестник Тамбовского университета. Сер.: Гуманитарные науки. 2016. № 5–6 (157–158). С. 47–52.
8. ***Нечаева К.К.*** Португальский язык. Справочник по грамматике. М. : Живой язык, 2009. 224 с.
9. ***Гураль С.К., Митчелл Л.А.*** О свойстве грамматической аутентичности речи обучаемых // Язык и культура. 2015. № 4 (32). С. 173–181.
10. ***Петрунин М.М.*** Конвергенция и дивергенция категории имен существительных в испанском, португальском, итальянском и французском языках // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2013. № 8 (124). С. 116–121.
11. ***Петрунин М.М.*** Конвергенция и дивергенция фонетического и лексико-грамматического строя языков романской группы // Вестник Тамбовского университета. Сер. Гуманитарные науки. 2013. № 6 (122). С. 66–71.
12. ***Петрунин М.М.*** Методика формирования полилингвальных лексико-грамматических навыков речи студентов при изучении языков романской группы (на материале французского, итальянского, испанского и португальского) : дис. ... канд. пед. наук. М., 2013.
13. ***Guy G.R.*** Linguistic variation in Brazilian Portuguese: Aspects of the phonology, syntax, and language history. Cambridge : Cambridge University Press, 1981.
14. ***Mitchell P.J., Pardinho L.A., Yermakova-Aguiar N.N., Meshkov L.V.*** Language Learning and Intercultural Communicative Competence: An Action Research Case Study of Learners of Portuguese // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2015. Т. 200. С. 307–312.

Сведения об авторах:
Амарал де Оливейра А. – зав. лабораторией преподавания языков Регионального Университета Северо-Запада штата Рио Гранди до Сул (УНИЖУИ), Ижуи (Бразилия). E-mail: anderson.amaral@unijui.edu.br
Агиар Пардиньо Л. – преподаватель кафедры английской филологии факультета иностранных языков Томского государственного университета (Томск, Россия). E-mail: upplyda@hotmail.com

Поступила в редакцию 16 января 2018 г.

FEATURES AND FUNCTIONS OF INVERTED WORD ORDER IN BRAZILIAN PORTUGUESE

Amaral de Oliveira A., head, Laboratory of Language Teaching, Regional University of Northwestern Rio Grande do Sul, Ijuí (Brazil). E-mail: anderson.amaral@unijui.edu.br
Aguiar Pardinho L., lecturer, Department of English Philology, Faculty of Foreign Languages, National Research Tomsk State University (Tomsk, Russia). E-mail: upplyda@hotmail.com

DOI: 10.17223/19996195/41/1

Abstract. The paper focuses on the syntactical aspect of word order in the Brazilian variant of the Portuguese language and the importance of teaching this aspect in the light of recent changes in higher education, specifically those caused by the implementation of the Bologna Process. The objective of the article is to identify major features of the standard and the inverted word order in Brazilian Portuguese. The article presents an analysis of specialist literature on Brazilian Portuguese grammar, explores multiple ways of employing inverted word order (used with non-accusative verbs, verbs of being, the gerund, and fixed constructions), and identifies common mistakes related to ordering the elements of declarative and interrogative sentence types. Specific examples are used to conduct a comparative analysis of grammatical constructions in the Brazilian Portuguese, Russian and English languages as well as an analysis of the semantics of discourse components in accordance with specific goals and situations. The article has identified main constituents of correct speech from the viewpoint of word order, such as the knowledge of functions of different sentence components, the knowledge of interaction features of different utterance components and the knowledge of direct and situational meaning of a phrase or a construction component.
Keywords: Brazilian Portuguese; direct word order; inverted word order; interrogative sentence; declarative sentence.

References

1. Petrunin M.M. (2015) Sravnitel'nyy analiz imeni sushchestvitel'nogo v yazykakh romanskoy gruppy [Comparative analysis of the noun in the languages of the Romance group] // Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya Filologicheskiye nauki i kul'turologiya. 3 (3). pp. 50–56.
2. Mitchell P.J., Mitchell L.A. (2014) Implementation of the Bologna Process and Language Education in Russia // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 154. pp. 170–174.
3. Mitchell P.J. (2016) Skhodstva v grammaticheskom stroye angliyskogo i portugal'skogo yazykov [Similarities in the grammatical structure of English and Portuguese] // Jazyk i kul'tura – Language and Culture. 3 (35). pp. 50–66.
4. Silva G.V. (2001) Word Order in Brazilian Portuguese. Berlin.
5. Rakhilina E.V. (2010) Lingvistika konstruktsiy [Linguistics of constructions]. M. pp. 186–187.
6. Duarte M.E.L. (1992) A perda da ordem V(erbo) S(ujeito) em interrogativas Qu- no português do Brasil // DELTA 8. pp. 37–52.
7. Mitchell P.J., Cheremisina M.O., Pardinho L.A. (2016) Postroyeniye predlozheniy v brazil'skom variante portugal'skogo jazyka [Construction of proposals in the Brazilian version of Portuguese] // Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnyye nauki. 5-6 (157-158). pp. 47-52.
8. Nechayeva K.K. (2009) Portugal'skiy yazyk. Spravochnik po grammatike [The Portuguese language. Grammar reference]. M. : Zhivoy yazyk.

9. Gural' S.K., Mitchell L.A. (2015) O svoystve grammaticheskoy autentichnosti rechi obuchayemykh [On the property of grammatical authenticity of students' speech] // Jazyk i kul'tura – Language and Culture. 4. pp. 173–181.
10. Petrunin M.M. (2013) Konvergentsiya i divergentsiya kategorii imen sushchestvitel'nykh v ispanskom, portugal'skom, ital'yanskom i frantsuzskom yazykakh [Convergence and divergence of the category of nouns in Spanish, Portuguese, Italian, and French] // Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnyye nauki. 8 (124). pp. 116-121.
11. Petrunin M.M. (2013) Konvergentsiya i divergentsiya foneticheskogo i leksiko-grammaticheskogo stroya jazykov romanskoy gruppy [Convergence and divergence of the phonetic and lexical-grammatical structure of the languages of the Romance group] // Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnyye nauki. 6 (122). pp. 66–71.
12. Petrunin M.M. (2013) Metodika formirovaniya polilingval'nykh leksiko-grammaticheskikh navykov rechi studentov pri izuchenii yazykov romanskoy gruppy (na materiale frantsuzskogo, ital'yanskogo, ispanskogo i portugal'skogo) [The methodology for the formation of polylingual lexical and grammatical skills of students' speech when studying the languages of the Romance group (based on French, Italian, Spanish, and Portuguese)]. Pedagogics cand. diss. M.
13. Guy G.R. (1981) Linguistic variation in Brazilian Portuguese: Aspects of the phonology, syntax, and language history.
14. Mitchell P.J., Pardinho L.A., Yermakova-Aguiar N.N., Meshkov L.V. (2015) Language Learning and Intercultural Communicative Competence: An Action Research Case Study of Learners of Portuguese // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 200. pp. 307–312.

Received 16 January 2018

УДК 81'373:81'42
DOI: 10.17223/19996195/41/2

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПАРЦЕЛЛЯЦИИ И МЕТАФОРЫ КАК СРЕДСТВ АТТЕНЦИАЛЬНОГО ФОКУСИРОВАНИЯ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ И ПУБЛИЦИСТИЧЕСКОМ ДИСКУРСАХ

Ю.В. Богоявленская, А.П. Чудинов

Статья подготовлена при финансовой поддержке Российского научного фонда: проект № 16-18-02102 «Речевое воздействие на русском языке в конфликтных и неконфликтных политических ситуациях и методология его лингвистической экспертизы с использованием современных методик (лингвокогнитивный, лингвориторический, психолингвистический анализ, критический анализ дискурса, комплексный анализ креолизованного текста и др.)».

Аннотация. Рассмотрен дискурсивно-когнитивный анализ механизма конвергенции наиболее ярких средств фокусирования лексико-семантического и синтаксического форматов: метафоры и парцелляции. Парцелляция понимается как средство деавтоматизации и стимуляции внимания к отчленяемому сегменту, определяется как преднамеренное и эффективное средство перераспределения внимания в высказывании. Исследование, представленное в статье, проводится на материале корпуса художественных и публицистических текстов, аннотированного при помощи компьютерной программы Linguistica. Анализ корпуса показал, что одним из наиболее частотных партнеров парцелляции в конвергенции, наряду с повтором, сравнением, градацией и антитезой, является метафора. Способность парцелляции к подобному взаимодействию авторы называют ее конвергентным потенциалом, понимая под конвергенцией стремление различных разноуровневых языковых средств к сближению и взаимодействию в дискурсе. Под метафорой понимается основная ментальная операция, которая объединяет два ментальных пространства и создает возможность использовать потенции структурирования пространства-источника при концептуализации нового пространства. Рассматриваются механизм взаимодействия метафоры и парцелляции и их роль в текстообразовании. Анализ материала приводит к выводу о том, что фокусы образов референта в тексте трансформируют его структуру, происходит постоянное перефокусирование элементов. В этом процессе участвуют различные средства лексико-семантического и синтаксического форматов. Активную роль при этом играет парцелляция, которая находится с метафорой в отношениях взаимной поддержки. Парцелляция, регулирующая распределение внимания в формате предложения, «наводит» аттенциальный фокус на существенные, приоритетные для продуцента элементы, имеющие интенционально обусловленную когнитивно-дискурсивную значимость. По мнению автора, конвергенция парцелляции и метафоры иллюстрирует возможность взаимодействия разных когнитивных механизмов и языковых средств и их роли в реализации авторских интенций в формате дискурса.

Ключевые слова: парцелляция; метафорическая номинация; фокусирование; когнитивная лингвистика; художественный дискурс; публицистический дискурс.

Введение

В лингвокогнивных исследованиях фокусирование внимания определяется как широкий класс лингвокогнитивных процессов, в ходе которых происходят изменения в распределении внимания носителей языка, приводящих к повышению салиентности определенных аспектов конструируемых ситуаций, т.е. их перемещению в фокус внимания. Фокусирование воспринимается как важнейший фактор формирования значения, как процесс, в реализации которого происходят подавление нерелевантных для текущей деятельности сигналов и выдвижение в основной фокус наиболее значимых элементов конструируемой ситуации или объекта. Процесс фокусирования может протекать в различных форматах: лексико-семантическом, синтаксическом и дискурсивном (см. более подробно в [1]).

Одним из наиболее ярких синтаксических средств фокусирования является парцелляция. Данный факт был установлен в ходе экспериментов, проведенных в лаборатории когнитивной психологии Э. Сенфорда (Университет Глазго, Великобритания). Целью экспериментов являлось выявление конструкций, способных повышать или снижать внимание к информации в печатных текстах. Ученые установили, что парцеллятный разрыв провоцирует повышенное внимание испытуемых. Он деавтоматизирует внимание, направляя его на парцеллят, и таким образом обеспечивает лучшее запоминание информации, содержащейся в нем. Следовательно, по мнению исследователей, парцелляция при восприятии требует концентрации внимания (несет когнитивную нагрузку) и является одним из эффективных средств перераспределения внимания синтаксического формата [2].

Опираясь на результаты исследований когнитивных психологов, мы можем определить парцелляцию как осознанные и контролируемые продуцентом отбор и размещение в аттенциальном фокусе какого-либо свойства объекта или ситуации, представляющимся продуценту ниаиболее значимым. Под парцелляцией понимаем также визуально-графическую операцию, следствием которой является расчленение единой синтаксической конструкции на отдельные, но не самостоятельные в семантико-синтаксическом отношении составляющие. Операторами парцелляции, или ее сигналами в тексте, являются финальная синграфема, осуществляющая парцеллятный разрыв (парцеллографема), и заглавная буква парцеллята.

Аттенциальное фокусирование, как уже было сказано, является эффективным средством вывода наиболее значимой информации о референтной ситуации или ее аспектах в фокус внимания. Это свойство парцелляции дает возможность манипулировать сознанием адресата,

что делает данное явление чрезвычайно востребованным в таких типах дискурса, как художественный и публицистический.

В дискурсе парцелляция часто взаимодействует и поддерживается различными стилистически окрашенными средствами лексико-семантического и / или синтаксического формата, т.е. стилистическими фигурами и тропами, повышающими выразительность, изобразительность парцеллята и, как следствие, способствующими еще бóльшему увеличению коммуникативно-прагматического потенциала парцелляции. Среди наиболее частотных средств, вступающих в конвергенцию с парцелляцией, мы зафиксировали метафору, градацию, сравнение, различные виды повторов, антитезу, полисиндетон (в частности, о конвергенции парцелляции и повтора см.: [3]). Следует также отметить, что в дискурсе возможны самые разнообразные варианты их комбинаций. Способность парцелляции к этому взаимодействию мы называем *конвергентным потенциалом*, понимая под конвергенцией стремление различных разноуровневых языковых средств к взаимодействию в дискурсе.

Как показало исследование, наиболее ярким партнером парцелляции в конвергенции является метафора. Метафора – одно из основных понятий, к которому обращается стилистика. В рамках стилистики метафора определяется как вид тропа, «перенос признака с предмета на предмет на основе их ассоциативной связи, субъективно воспринятого сходства» [4]. При таком подходе метафора представляет собой сравнение, при котором то, что сравнивается, замещается тем, с чем сравнивается, и «используется при описании предметов для подчеркивания их малозаметных свойств, для представления их под необычным углом зрения» [Там же]. Отмечается, что из всех тропов метафора отличается особой экспрессивностью. Обладая неограниченными возможностями в сближении и неожиданном уподоблении самых разных предметов и явлений, по существу по-новому осмысливая предмет, метафора способна вскрыть, обнажить его внутреннюю природу [5]. Как и остальные тропы, метафора основана на том свойстве слова, что оно в своем значении опирается не только на существенные и общие качества предметов (явлений), но также и на все богатство второстепенных его определений и индивидуальных качеств и свойств. Таким образом, возникновение метафоры обязано «вторичным» значениям слов, что в художественном и публицистическом дискурсах становится важным средством раскрытия существенных черт, свойств, деталей, признаков описываемой действительности.

В когнитивной лингвистике метафора рассматривается иначе, не как средство образности, а как основная ментальная операция, которая объединяет две понятийные сферы (ментальные пространства) и создает возможность использовать потенции структурирования сферы-источника при концептуализации новой сферы [6. С. 37] (см. также [7–

11]). М.И. Киосе уточняет, что с позиций когнитивно-функционального подхода метафора является одним из средств непрямой (вторичной) номинации, в процессе которой происходит перефокусирование, вызывающее трансформацию образа референта. М.И. Киосе относит метафору к группе средств непрямой номинации с участием семантического скачка и отмечает, что для метафорической техники перефокусирования «характерна актуализация концептуального элемента оценочного типа, репрезентирующего ментальное пространство, не пересекающееся с пространством исходного образа референта» [12. С. 28].

Приступая к исследованию, мы ставим перед собой следующую задачу: выявить своеобразие конвергентного потенциала парцелляции на примере ее взаимодействия с метафорой в художественном и публицистическом дискурсах как сферах, постоянно продуцирующих все новые комбинации приемов речевого воздействия. Рассмотрение парцелляции и метафоры под данным углом зрения обусловливает необходимость обращения к методике анализа, опирающейся на работы представителей когнитивно-функционального направления лингвистики (О.К. Ирисханова, М.И. Киосе, L. Talmy, R. Langacker, J.R. Taylor). В исследовании мы активно используем некоторые приемы и техники анализа, разработанные О.К. Ирисхановой и М.И. Киосе. Помимо этого, нами используется экспериментальный прием – прием депарцелляции, под которым понимаем снятие парцеллографемы и реинтеграцию парцеллированного элемента в структуру основной части, что позволяет восстановить исходную допарцеллятную структуру. Сопоставление парцеллированного и депарцеллированного вариантов дает представление о роли выделенного сегмента при конструировании референтной ситуации. Применение данной интегрированной методики представляет, на наш взгляд, оптимальную стратегию, которая позволит решить поставленную задачу.

Исследование

Настоящее исследование опирается на материалы французско-русского корпуса художественных и публицистических текстов, построенного и индексированного при помощи компьютерной программы Linguistica (Свидетельство о государственной регистрации № 2014660349 в Роспатенте от 06.10.2014). Программа была протестирована и уже показала себя эффективной в исследованиях прецедентных концептов [13], прецедентных высказываний [14], парцелляции [15] и абсолютных конструкций с причастием [16], для которых создавались корпусы двух и более языков.

Привлекая данные двух языков, мы не ставим перед собой задачу их сопоставления. Приводимые примеры призваны проиллюстрировать

конвергентные возможности парцелляции, присущие, как показало наше исследование, как русскому, так и французскому языкам.

Анализ корпуса позволяет констатировать довольно высокую частотность конвергенции парцелляции и метафоры по сравнению с другими фигурами и тропами в обоих языках. Приведем примеры:

– Мещане в свое время умели жить медленно и внимательно, – сказал Ив Монтан. – Сейчас этого не умеют. Все торопятся. А зачем?

– Чтобы успеть на свой поезд. *В долгую счастливую жизнь* [17].

Оператор застрекотал камерой. Кадр был выстроен. Цветовое решение оптимальное. Я в белом. Принц в черном. *Как муха на сахаре* [18].

Ушел, проиграв решающий матч. *За жизнь* [19].

Сигаретные магнаты объединяются. *Чтобы дать прикурить конкурентам* [20].

Возможно, он хотел поломать жанр художественного фильма как таковой. *Об коленку* [21].

Объекты бизнеса – все мы. *Паства, пипл, дойная корова* [22].

Tu connais mes goûts: un peu comme toi quoi, grand brun, flegmatique et qui m'en fait voir de toutes les couleurs. *Un avec qui faire la guerre. Et la paix. La guerre. Et encore la paix. Un qui ne se rende jamais...* [23].

C'est la guerre. *La guerre ouverte* [24. P. 217].

C'est une femme intelligente, elle a compris comment il fonctionnait et elle le suit partout. *Dans l'ombre* [25. P. 556].

Bref, elle s'emploie à se rendre indispensable sans paraître «trop intelligente», parce qu'il n'aime pas ça. *Ni trop collante* [24. P. 78].

Je ne suis allé à l'école qu'a partir de la sixième. Et en pension, en plus... Ce fut une année horrible. La pire de ma vie... *Comme si l'on m'avait jeté dans le grand bain sans que je sache nager...* [26. P. 200].

Camille eut du mal à descendre les escaliers. Elle était percluse de courbatures et souffrait d'une migraine epouvantable. *Comme si quelqu'un lui avait enfoncé un couteau dans l'œil droit et s'amusait à tourner délicatement la lame au moindre de ses mouvements* [Ibid. P. 146].

Полагаем, что механизм взаимодействия парцелляции и метафоры целесообразно рассматривать в точке конвергенции, т.е. локально, в месте сосредоточения, но, безусловно, с учетом их участия в построении продукта дискурса – тексте.

Для начала обратимся к отрывку из художественного текста – рассказа В. Токаревой «Тайна Земли», в котором дается характеристика одного из центральных персонажей рассказа – Николаева:

Эта потребность в подтверждении происходила от неуверенности в себе. При внешнем комплексе превосходства, он все же ощущал комплекс неполноценности. Он себе не доверял. И уверенность Алены была ему просто необходима для удельного веса. *Чтобы не всплыть на воде. Чтобы не взлететь от ветра с поверхности земли* [27].

Как известно, значения зависят от конкретного контекста, а их интерпретация – от того, как реципиент сможет самостоятельно выстроить метафорические связи между разными сферами знаний непосредственно в дискурсе. В данном контексте в основной части конструкции использована метафорическая номинация «удельный вес», представляющая собой термин и относящаяся к ментальному пространству «Физические величины». Словарное значение:

уде́льный вес – «вес единицы объема вещества» [28]; «(g) – отношение веса тела *P* к его объему *V*: $\gamma = P/V$. У. в. может быть определен и через плотность вещества: $\gamma = g\rho$: где g – *ускорение свободного падения. У. в.* не является однозначной характеристикой вещества, так как зависит от величины g (следовательно, от географической широты места измерений). Единицей измерения У. в. служат Н/м^3 (СИ), дин/см^3 (СГС); 1 Н/м^3 = 0,1 дин/см^3» [29]. Метафорически: «значимость, ценность, влияние кого-либо, чего-либо среди однородных явлений в какой-либо сфере деятельности человека, общества. *Удельный вес легкой промышленности в экономике страны. Удельный вес атомных электростанций в энергетике*» [30].

При конструировании образа референта основное значение лексемы дефокусируется, в ней кодируются смыслы, выводимые исключительно на основе контекста: «уверенность в себе», «способность твердо стоять на ногах» – это то, что не хватает герою рассказа, работнику Научно-исследовательского института физики Земли. Инферированию этих смыслов способствует предыдущий контекст, где используются прямые антонимические номинации «неуверенность в себе», являющейся причиной «потребности в подтверждении», и «комплекс неполноценности», от которого страдает персонаж и который противопоставляется «комплексу превосходства».

Парцеллированные сегменты представляют собой вторичные номинативные комплексы, оформленные в виде синонимических синтаксически параллельных конструкций, намеренно подчеркивающих одну и ту же деталь. Оба комплекса «*Чтобы не всплыть на воде*» и «*Чтобы не взлететь от ветра с поверхности земли*» ментального пространства «Физические свойства» приравниваются к одному и тому же метафорическому значению «чтобы не быть слишком легким». Следует отметить, что всплывать на поверхность воды и взлетать от ветра – это физические свойства очень легких предметов. Герой рассказа – физик по профессии – видит мир сквозь призму физики, что обусловливает обращение именно к этому ментальному пространству как источнику метафорической экспансии. Персонажу В. Токаревой важно ощущать уверенность в себе, свою значимость и твердо стоять на ногах, в чем ему существенно помогает его девушка Алена. Ее уверенность в нем представляет собой значимую составляющую в уверенности героя в

самом себе. Парцелляция способствует выносу в основной фокус внефокусную на вербальном уровне, эксплицитно невыраженную информацию – страх, опасения персонажа, то, чего он хотел бы избежать благодаря Алене.

Прием реинтеграции парцеллированных элементов в основу парцеллемы свидетельствует о том, что в этом случае они попадают в дефокусированную зону (вторичный фокус):

* Он себе не доверял, и уверенность Алены была ему просто необходима для удельного веса, чтобы не всплыть на воде, чтобы не взлететь от ветра с поверхности земли.

Очевидно, что в депарцеллятной презентации нейтрализуется салиентность (выделенность) элементов, снимается экспрессивность, снижается эмоциональная оценка. Для автора сегменты, которые были вынесены в парцелляты, имеют существенное значение для создания образа референта, в его намерения входит выдвижение данного смысла на первый план, в связи с чем и применяется операция парцелляции.

В книге К. Панколь «Желтоглазые крокодилы» главная героиня пытается осмыслить свои неудавшиеся отношения с мужчиной. В качестве источника также используются физические свойств веществ, в данном случае воды:

C'est de ma faute aussi. J'ai vidé mon cœur dans le sien. *Jusqu'à la dernière goutte.* Je l'ai rassasié [25. P. 288].

По данным словаря Larousse, глагол *vider* имеет следующие значения: Retirer de quelque chose, d'un lieu, d'un contenant tout ce qu'il contient: *Vider un tiroir*. Faire s'écouler complètement le contenu (liquide, grains, poudre) de quelque chose: *Vider la baignoire de son eau. Vider l'eau de la baignoire* [31].

С целью экспрессивизации автор размещает значимую часть метафорического комплекса в синтаксическом комплексе, воспользовавшись операцией парцелляции. В основной фокус попадает мера проявления признака – *До последней капли*, т.е. «полностью, без остатка».

Вторичный метафорический комплекс «перелить мое сердце в его до последней капли» – эффективное средство передать в наиболее яркой форме характер концептуализации мира женщиной, потерявшей любовь мужчины.

В следующем примере метафорическую проекцию устанавливает женщина, рассказывающая о крокодилах, которых она наблюдала ночью. Героиня описывает их глаза сначала как свет от карманных фонариков на воде (в основной части), а затем как плавающие желтые светлячки (в парцелляте):

– La nuit, tu sais, Antoine... Parfois, je me lève pour les regarder et j'aperçois leurs yeux dans le noir... Ça fait comme des lampes de poche sur l'eau. *Des petites lucioles jaunes qui flottent...* Ils ne dorment jamais? [25. P. 199].

Обратимся к подробному анализу трансформации образа референта, осуществляемой с помощью метафоры и парцелляции.

В отрывке содержатся три кореферентные номинации. Прямая номинация *leurs yeux*, т.е. *les yeux des crocodiles*, является прямой и предшествует парцеллированной конструкции. Вторая, уже непрямая, номинация *lampes de poche* расположена в основе конструкции, и третья, des *petites lucioles jaunes*, размещена в приоритетной, синтаксически фокусной позиции – в парцелляте. Исходный образ референта подвергается трансформации, в которой участвует общий элемент «свет» ментальных пространств *Глаза животного* и *Источник света*. В структуре нового образа референта, конструируемого в основной части парцеллированной конструкции, фокусным становится «точки света». Дефокусированию, затушевыванию подвергается элемент «глаза». Вынос следующего элемента в парцеллят позволяет произвести перефокусирование; под ним, вслед за М.И. Киосе, понимаем «когнитивный механизм, который реализует операцию замещения одного элемента другим в структуре нового образа референта» [32. С. 183]. Автор «упаковывает» новую концептуальную структуру в «старую оболочку конвенционального слова» (выражение О.И. Ирисхановой) [33. С. 77]. Крокодильи глаза превращаются в желтых светлячков. Задействованы непересекающиеся ментальные пространства. Номинативный комплекс включает как собственно номинативный компонент, так и атрибутивные: «petites» и «jaunes». Структура нового образа референта реструктурализируется за счет нового оценочного концептуального элемента «красивые точки света». Дефокусированным оказывается элемент «насекомое».

Показательно, что при конструировании образа референта говорящий прибегает к неожиданному анималистическому контрасту: крокодил – опасное, кровожадное животное, вызывающее жуткий страх у героини, с одной стороны, и светлячок – безобидное, мирное насекомое, ведущее ночной образ жизни и имеющее свойство светиться в темноте, обычно используемое в метафорических построениях с положительной коннотацией (светлячки как маячки и т.д.) – с другой.

Однако на этом трансформация не заканчивается. Важно учитывать также еще одно перефокусирование: переход от элемента, относящегося к пространству *Электрический источник света* к элементу пространства *Живой источник света*, который попадает в основной фокус в парцелляте. В ходе динамического конструирования образ референта не только уточняется, усложняется, но и приобретает некоторую поэтичность, усиливается его ярко субъективный эмоционально-оценочный характер. Справедливым в связи с этим считаем замечание Т.Г. Поповой и Е.В. Курочкиной о том, что метафорические номинации отражают «индивидуально-творческие особенности в субъективном содержании мира поэтических видений» [34. С. 48].

Не менее эффектно и не менее успешно с коммуникативно-прагматической точки зрения взаимодействие парцелляции и метафоры в газетно-публицистическом дискурсе.

Рассмотрим данный тип конвергенции, зафиксированной в статье В. Коклюшкина «Кто бы думал!» [35]. Статья посвящена бедам современного российского общества и полна сарказма. Метафорический лид статьи содержит парцеллированную конструкцию:

Птицы улетают, деньги улетают... Казалось бы, со своих мест должны полететь и чиновники. *Клином на север.*

Опорой для метафорического номинативного комплекса, часть которой позже подвергнется парцеллированию, является первое предложение лида, содержащей метафору «деньги улетают», в котором происходит уподобление денег птицам в их способности «улетать», т.е. в данном случае формируется предположительное значение «растрачивать, выводить деньги из государственного бюджета». Источником метафорической экспансии служит ментальное пространство *Птицы*. Данная орнитологическая метафора воспринимается довольно легко и адекватно в силу своей узнаваемости, относительной стертости, так как птицы – типичный источник зоометафор, используемых в публицистическом дискурсе. Немаловажную роль играют синтаксический параллелизм и повтор глагола «улетают», формирующие конструкцию, облегчающую восприятие метафоры и усиливающую вместе с парцелляцией ее воздействующий потенциал.

Во втором предложении лида, основной части парцеллированной конструкции, автором развивается уже сформированная, подготовленная конфигурация ментальных пространств, только птицам здесь уподобляются чиновники, которые должны «полететь со своих мест», т.е. должностей. Причина подобной меры была указана в левом микроконтексте (первое предложение лида) и уже декодирована рецепиентом: это «улетевшие» деньги, под которыми кодировались украденные или растраченные чиновниками бюджетные средства. Интересно, что «улететь», глагол вертикального перемещения, применяемый к существительным «птицы» и «деньги», заменяется в основной части парцеллемы на глагол «полететь», который в сочетании с контекстуальным распространителем «со своих мест» относится уже к глаголам каузации вертикального перемещения вниз, что передает значение «падение с вершин власти» и направлено на дискредитацию референта, обладает выраженной пейоративной окраской.

При анализе трансформации образа референта следует также учесть, что в данном случае он концептуализируется в структуре ментального пространства Не-лица (см. типологию имен Т. Гивона, в которой Живое подразделяется на Лица (люди) и Не-лица (животные) [36]). Сближение ментальных пространств *Люди* и *Животные* также способ-

ствует тому, что в фокус выдвигается элемент оценочного типа, а именно их негативная оценка.

Краткий, состоящий всего из двух номинативных компонентов, но яркий метафорический парцеллят *Клином на север* фокусирует внимание реципиента на характере «полета» чиновников и его направлении, что транслирует отношение автора к сказанному ранее и требует от реципиента вывода инференций, которые на эксплицитном уровне находятся вне фокуса внимания. Парцеллят здесь предстает довольно сложной, комплексной семиотической сущностью, которая вовлекает в построение значения сложные структуры знаний и сложные когнитивные операции. Как отмечает О.К. Ирисханова, для оперирования многоплановыми и поэтапно разворачивающимися конструктами в текущем режиме «требуется механизм сокращения, сведения сложных ментальных образований к простым» [37. С. 154]. Согласно словарям, «клином» называют что-либо, располагающееся в пространстве вытянутым треугольником (см., например, [28]) и часто применяют к способу построения стаи перелетных птиц. На наш взгляд, в данном контексте очень емкая, метафорическая номинация «клином», во-первых, продолжает развивать и усиливать уже заданную в левом микроконтексте орнитологическую метафору, имеющую выраженную пейоративную окраску и, во-вторых, выводит в фокус внимания значения: «один за другим, всей стаей». Другими словами, отвечать за растраты и вывод денег из государственного бюджета должны все «члены стаи», т.е. все чиновники, нарушающие законы. Еще более сложным конструктом и сложным ключом для активации тех структур знаний, которые не выражены эксплицитно, является лексема «север», значение которой в данном контексте основано на ассоциации, связывающей «направление, противоположное югу» [29] – значение, которое в данном контексте дефокусировано, и место нахождения исправительных колоний и лагерей. Такое указание является весьма экономным способом установления метафорических связей и трансляции негативной оценки автором действий чиновников.

Парцеллятная аранжировка наводит аттенциальный фокус на внефокусную на вербальном уровне информацию, а именно категоричность, жесткость позиции автора. В парцеллятной позиции эта информация приобретает признак салиентности благодаря своей визуальной очерченности, замкнутости в определенных графических границах. Прием депарцелляции нейтрализует выявленный смысл:

* Казалось бы, со своих мест клином на север должны полететь и чиновники.

При снятии точки парцелляции и восстановлении порядка слов выравнивается ритмо-мелодический рисунок высказывания, повышается автоматизированность восприятия. Фокус при такой подаче смеща-

ется и наводится на существительное «чиновники», расположенное в синтаксически фокусной, приоритетной конечной позиции.

Как показывает работа с материалом, в публицистическом дискурсе в фокус внимания чаще попадают элементы, представляющие собой объекты сарказма, критики, возмущения, дискредитации, нередко несущие пейоративный заряд. Например, в статье К. Смирнова описывается сложная экономическая ситуация в России, когда рубль резко упал по отношению к доллару. Однако во время торгов на Московской бирже 15 февраля наступило временное улучшение, проявившееся в том, что «рубль развернулся в обратную сторону». Переломить ситуацию смог Центральный банк России:

Вчера ЦБ вообще решил ничего не объяснять. Видимо, руководство мегарегулятора сейчас само не видит панацеи от обвала курса. Однако там сдаваться не собираются.

Нашли все-таки две микстуры. ***Горькие и противные. Но в ЦБ надеются на их эффективность*** [38].

В метафорической номинации «микстуры» кодируется смысл «средства защиты курса рубля», декодирование которого опирается на предыдущий контекст: ЦБ решения проблемы пока не видит, но «там сдаваться не собираются», результатом чего является «нашли все-таки…». Левый микроконтекст содержит лексему «панацея», значение которого:

«*панацея*, -и, жен. (книжн. ирон.). Средство от всего плохого, от всех бед [первонач. всеисцеляющее лекарство, к-рое пытались изобрести алхимики]. *П. от всех зол*» [39].

За счет первичного использования номинации «панацея» ускоряется актуализация значения вторичной номинации «микстуры». При конструировании образа референта значение лексемы сужается, фокусируется элемент «средство от падения рубля». Этот элемент поддерживается в тексте словосочетаниями «снижение курса рубля», «план по спасению рубля», «обвал рубля» и др.

Далее следуют атрибутивные компоненты «Горькие и противные», которые совместно с вторичной номинацией «микстуры» формируют номинативный комплекс, который и подвергается парцелляции. Парцеллят является как характеризующим, так и несущим негативную оценку. Для формирования образа референта осуществляется сближение ментальных пространств *Экономические меры* и *Лекарства*, затем сближение с вложенным пространством последнего *Вкусовые свойства лекарств*, оба – негативно окрашенные и намеренно подчеркивающие одну и ту же деталь. В основной фокус в парцелляте выводится инферируемый смысл «крайне неприятные».

Прием реинтеграции в основу компонента, содержащегося в парцелляте, позволяет заключить, что в депарцеллятной презентации он по-

падает в дефокусированную зону (вторичный фокус). Очевидно, для автора эта характеристика имеет важное значение для акцентирования свойств в образе референта, в его намерения входит выдвижение данного смысла на передний план, в связи с чем применяются синтаксические операции дислокации (перемещение компонентов) и парцелляции (их отчленение).

Заключение

Исследование показало, что фокусы образов референта в тексте трансформируют его структуру, происходит постоянное перефокусирование элементов. Помещение в основной фокус значимых элементов реализуется через лексическое и синтаксическое усиление. Представляя собой эффективное средство синтаксического фокусирования, парцелляция входит в конвергенцию с метафорой – средством аттенциального фокусирования лексико-семантического формата. При их конвергенции происходит сдвиг фокусов, обусловленный стремлением автора достичь максимального эффекта минимальными усилиями. Парцелляция находится с метафорой в отношениях взаимной поддержки. Совместно они регулируют распределение внимания в формате лексемы и предложения, «наводят» аттенциальный фокус на существенные, приоритетные для продуцента элементы, имеющие когнитивно-дискурсивную значимость. Парцелляция способствует выносу на первый план информации, находящейся вне фокуса внимания на вербальном, эксплицитном уровне. Приведенный пример конвергенции парцелляции и метафоры иллюстрирует возможности взаимодействия разных когнитивных механизмов и языковых средств и их роли в реализации авторских интенций в формате художественного и публицистического дискурса.

Литература

1. ***Ирисханова О.К.*** Игры фокуса в языке: семантика, синтаксис и прагматика дефокусирования. М. : Языки славянской культуры, 2014. 320 с.
2. ***Sanford A.J.S., Sanford A.J., Molle J., Emmott C.*** Shallow processing and attention capture in written and spoken discourse // Discourse Processes. 2006. № 2 (42). P. 109–130.
3. ***Богоявленская Ю.В.*** Конвергенция парцелляции и лексического повтора во французских и русских медиатекстах // Вестник Томского государственного университета. Филология. 2015. № 3. С. 5–15.
4. ***Литература*** и язык. Современная иллюстрированная энциклопедия / под ред. проф. А.П. Горкина. М. : Росмэн, 2006. URL: https://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_literature/3053/Метафора
5. ***Литературный*** энциклопедический словарь / под ред. В.М. Кожевникова, П.А. Николаева. М. : Сов. энциклопедия, 1987. URL: https://literary_encyclopedia.academic.ru/6468/Метафора
6. ***Чудинов А.П.*** Россия в метафорическом зеркале: когнитивное исследование политической метафоры (1191–2000 гг.). Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, 2001. 238 с.
7. ***Budaev E.V., Chudinov A.P.*** Transformations of precedent text: metaphors we live by in academic discourse // Вопросы когнитивной лингвистики. 2017. № 1 (50). С. 60–67.

8. ***Meulleman M., Paykin K.*** Weather verbs sifted through a motion sieve // Сопоставительная лингвистика. 2016. № 5. С. 58–67.
9. ***Плотникова М.В.*** Метафорическое моделирование концепта «СМЕРТЬ» в Балладе повешенных Ф. Вийона и ее переводах // Сопоставительная лингвистика. 2016. № 5. С. 204–210.
10. ***Буженинов А.Э.*** Термины-метафоры в анатомической терминологии французского языка // Педагогическое образование в России. 2015. № 10. С. 124–128.
11. ***Бурмакова Е.А.*** Когнитивная природа антропоморфной метафоры в художественном дискурсе // Язык и культура. 2015. № 3 (31). С. 28–36.
12. ***Киосе М.И.*** Техники и параметры непрямого наименования в тексте : автореф. дис. … д-ра филол. наук. М., 2015. 48 с.
13. ***Богоявленская Ю.В., Буженинов А.Э.*** Прецедентное имя «Наполеон» в исторической памяти Франции: опыт корпусного исследования // Политическая лингвистика. 2015. № 2. С. 137–143.
14. ***Bogoyavlenskaya Yu.V., Nakhimova E.A., Chudinov A.P.*** Precedent utterances in the national historical memory: a corpus study // Вопросы когнитивной лингвистики. 2016. № 2. С. 39–48.
15. ***Богоявленская Ю.В.*** Парцелляция как когнитивно-семиотический феномен. Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, 2016. 180 с.
16. ***Нелюбина М.С., Богоявленская Ю.В.*** Абсолютная причастная конструкция и смежные явления во французском языке // Вестник Томского государственного университета. Филология. 2016. № 3. С. 5–15.
17. ***Токарева В.*** Инструктор по плаванию. URL: https://profilib.net/chtenie/63760/ viktoriya-tokareva-rasskazy-i-povesti-sbornik-23.php
18. ***Токарева В.*** Система собак. URL: https://profilib.net/chtenie/63760/viktoriya-tokareva-rasskazy-i-povesti-sbornik-126.php
19. ***Понедельник В.*** Такой парень… был // АиФ. 07.10.2014. URL: http://www.aif.ru/sport/opinion/1354351
20. ***Добров Дм., Виноградов И.*** Сигаретные магнаты объединяются. Чтобы дать прикурить конкурентам // Коммерсантъ. 19.01.1999. URL: https://www.kommersant.ru/doc/250934
21. ***Кудряшов К.*** Предсмертное покаяние Алексея Германа // АиФ. 06.03.2014. URL: http://www.aif.ru/culture/opinion/1119925
22. ***Кичин В.*** Осетрина второй свежести // Российская газета. 13.01.2004. URL: https://rg.ru/2004/01/13/teleefir.html
23. ***Pancol K.*** Les hommes cruels ne courent pas les rues... Paris : Editions du Seuil, 1990. 360 p.
24. ***Pancol K.*** Une si belle image. Paris : Editions du Seuil, 1995. 245 p.
25. ***Pancol K.*** Les yeux jaunes des crocodiles. Paris : ALBIN MICHEL, 2006. 661 p.
26. ***Gavalda A.*** Ensemble c'est tout. Paris : Le dilettante, 2004. 603 p.
27. ***Токарева В.*** Тайна Земли. URL: https://profilib.net/chtenie/63760/viktoriya-tokareva-rasskazy-i-povesti-sbornik-60.php
28. ***Энциклопедический*** словарь. 2009. URL: https://dic.academic.ru/dic.nsf
29. ***Физическая*** энциклопедия : в 5 т. / гл. ред. А.М. Прохоров. М. : Сов. энциклопедия, 1988. URL: https://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_physics/5001/УДЕЛЬНЫЙ
30. ***Словарь*** многих выражений. 2014. URL: https://all_words.academic.ru/98342
31. ***Larousse.*** Dictionnaire de français. URL: http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/vider/81902?q=vider#80932
32. ***Киосе М.И.*** Техники и параметры непрямого наименования в тексте : дис. … д-ра филол. наук. М., 2015. 434 с.
33. ***Ирисханова О.К.*** Концептуальный анализ и процессы дефокусирования // Концептуальный анализ языка: современные направления исследования : сб. науч. тр.

Москва : Ин-т языкознания РАН, Министерство образования и науки РФ ; Тамбов : ТГУ им. Г.Р. Державина, 2007. С. 69–79.
34. ***Попова Т.Г., Курочкина Е.В.*** Метафора как языковой и ментальный механизм в создании образно-эстетической составляющей художественного произведения // Язык и культура. 2015. № 1 (29). С. 45–53.
35. ***Коклюшкин В.*** Кто бы думал! // АиФ. 08.10.2014. URL: http://www.aif.ru/politics/opinion/1354182
36. ***Givon T.*** Syntax: An introduction. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2001. 500 p.
37. ***Ирисханова О.К.*** Игры фокуса в языке: семантика, синтаксис и прагматика дефокусирования. М. : Языки славянской культуры, 2014. 320 с.
38. ***Смирнов К.*** Курс рубля – в Марианскую впадину. Что дальше? // Московский комсомолец. 15.02.2014. URL: http://www.mk.ru/zloba-dnya/article/2014/02/14/985214-kurs-rublya-v-marianskuyu-vpadinu-chto-dalshe.html
39. ***Ожегов С.И., Шведова Н.Ю.*** Толковый словарь русского языка. URL: http://encdic.com/ushakov/Panaceja-44417.htm

Сведения об авторах:
Богоявленская Юлия Валерьевна – доцент, доктор филологических наук, доцент кафедры романских языков Уральского государственного педагогического университета (Екатеринбург, Россия). E-mail: jvbog@yandex.ru
Чудинов Анатолий Прокопьевич – доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой межкультурной коммуникации, риторики и русского языка как иностранного Уральского государственного педагогического университета (Екатеринбург, Россия). E-mail: ap_chudinov@mail.ru

Поступила в редакцию 29 января 2018 г.

CONVERGENCE OF PARCELING AND METAPHOR AS MEANS OF FOCUSING IN LITERARY AND MEDIA DISCOURSES

Bogoyavlenskaya Yu.V., Ph.D., Associate Professor, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg, Russia). E-mail: jvbog@yandex.ru.
Chudinov A.P., Ph.D., Professor, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg, Russia). E-mail: ap_chudinov@mail.ru.

DOI: 10.17223/19996195/41/2

Abstract. This article is devoted to the discourse-cognitive analysis of the mechanism of convergence of the most eloquent means of focusing of the lexical-semantic and syntactic fields: metaphor and parceling. Parceling is understood as a means of de-automatization and stimulation of attention to the separated segment and defined as an intentional and effective means of redistribution of attention in the utterance. The research presented in the article is based on the material of the corpus of literary and media texts annotated by using a special computer program Linguistica. Analysis of the corpus showed that one of the most frequent partners of parceling in convergence such as repetition, comparison, gradation and antithesis, is also a metaphor. The authors calls the ability of parceling to such an interaction its convergent potential, meaning by convergence the intention of different split-level language tools for convergence and interaction in discourse. A metaphor is understood as the basic mental operation that unites two mental spaces and creates the possibility to use the potentialities of structuring the source space in the conceptualization of a new expansion. Then the mechanism of interaction between metaphor and parceling and their role in text formation is examined. The analysis leads to the conclusion that the focuses of referent images in the text transform its structure; there is a constant refocusing of the elements. The parceling performs an active

role with a metaphor in the mutual supporting partnership. Parceling, which regulates the distribution of attention in the sentence, "provides" an attentive focus on the essential, priority for the producer elements that have intentional-conditioned cognitive-discursive significance. In the author's opinion, the convergence of parceling and metaphor illustrates the possibility of interaction of different cognitive mechanisms and linguistic means and their role in the realization of author's intentions in the discourse format.
Keywords: parceling; metaphorical nomination; focusing; cognitive linguistics; literary discourse; media discourse.
Acknowledgments: The research is financially supported by the Russian Science Foundation, project No. 16-18-02102.

References

1. Irishanova O.K. (2014) Igry fokusa v jazyke: semantika, sintaksis i pragmatika defokusirovanija [Focus games in language: semantics, syntax and pragmatics of defocusing]. M.: Jazyki slavjanskoj kul'tury.
2. Sanford A.J.S., Sanford A.J., Molle J., Emmott C. (2006) Shallow processing and attention capture in written and spoken discourse // Discourse Processes. 2 (42). pp. 109-130.
3. Bogojavlenskaja Yu. V. (2015) Konvergencija parcelljacii i leksicheskogo povtora vo francuzskih i russkih mediatekstah [Convergence of parcellation and lexical repetition in French and Russian media texts] // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Filologija. 3. pp. 5-15.
4. Literatura i jazyk. Sovremennaja illyustrirovannaya enciklopedija (2006) [Literature and language. Modern illustrated encyclopedia] / Pod red. prof. Gorkina A.P. M.: Rosmen. URL: https://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_literature/3053/Metafora
5. Literaturniy enciklopedicheskiy slovar' (1987) [Literary encyclopedic dictionary]. M.: Sovetskaja enciklopedija / Pod red. V.M. Kozhevnikova, P.A. Nikolaeva. URL: https://literary_encyclopedia.academic.ru/6468/Metafora
6. Chudinov A.P. (2001) Rossiya v metaforicheskom zerkale: kognitivnoe issledovanie politicheskoy metafory (1991-2000 gg.): monografiya [Russia in the metaphorical mirror: a cognitive study of political metaphor (1991-2000): monograph]. Ural.gos.ped.un-t.
7. Budaev E.V., Chudinov A.P. (2017) Transformations of precedent text: metaphors we live by in academic discourse // Voprosy kognitivnoj lingvistiki. 1 (50). pp. 60-67.
8. Meulleman M., Paykin K. (2016) Weather verbs sifted through a motion sieve // Sopostavitel'naja lingvistika. 5. pp. 58-67.
9. Plotnikova M.V. (2016) Metaforicheskoe modelirovanie koncepta «SMERT» v Ballade poveshennyh F. Vijona i yeyo perevodakh [Metaphorical modeling of the concept "DEATH" in the Ballad of the hanged by F. Villon and its translations] / M.V. Plotnikova // Sopostavitel'naja lingvistika. 5. pp. 204-210.
10. Buzheninov A.E. (2015) Terminy-metafory v anatomicheskoy terminologii francuzskogo jazyka [The terms-metaphors in the anatomical terminology of the French language] // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 10. pp. 124-128.
11. Burmakova E.A. (2015) Kognitivnaya priroda antropomorfnoy metafory v hudozhestvennom diskurse [The cognitive nature of the anthropomorphic metaphor in artistic discourse] // Jazyk i kul'tura – Language and Culture. 3(31). pp. 28–36.
12. Kiose M.I. (2015) Tekhniki i parametry neprjamogo naimenovanija v tekste [Techniques and parameters of indirect naming in the text]. Abstract of Philology doc. diss. M.
13. Bogojavlenskaja Yu.V., Buzheninov A.E. (2015) Precedentnoe imja «Napoleon» v istoricheskoj pamjati Francii: opyt korpusnogo issledovanija [The precedent name "Napoleon" in the historical memory of France: the experience of corps research] // Politicheskaja lingvistika. 2. pp. 137-143.
14. Bogoyavlenskaya Yu.V., Nakhimova E.A., Chudinov A.P. (2016) Precedent utterances in the national historical memory: a corpus study // Voprosy kognitivnoj lingvistiki. 2. pp. 39-48.

15. Bogojavlenskaja Yu. V. (2016) Parcellyaciya kak kognitivno-semioticheskiy fenomen: monografiya [Parcelling as a cognitive-semiotic phenomenon: monograph]. Ural. gos. ped. un-t. Ekaterinburg.
16. Neljubina M.S., Bogojavlenskaja Yu. V. (2016) Absoljutnaja prichastnaja konstrukcija i smezhnye javlenija vo francuzskom jazyke [Absolute participial construction and related phenomena in French] // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Filologija. 3. pp. 5-15.
17. Tokareva V. Instruktor po plavaniju [Swimming instructor]. URL: https://profilib.net/chtenie/63760/viktoriya-tokareva-rasskazy-i-povesti-sbornik-23.php
18. Tokareva V. Sistema sobak [The system of dogs]. URL: https://profilib.net/chtenie/63760/viktoriya-tokareva-rasskazy-i-povesti-sbornik-126.php
19. Ponedel'nik V. Takoj paren'… byl [There was such fellow] // AiF. 07.10.2014. URL: http://www.aif.ru/sport/opinion/1354351
20. Dobrov D., Vinogradov I. (1999) Sigaretnye magnaty obedinjajutsja. Chtoby dat' prikurit' konkurentam [Cigarette magnates unite. To give fire to competitors] // Kommersant. URL: https://www.kommersant.ru/doc/250934
21. Kudryashov K. (2014) Predsmertnoe pokajanie Alekseya Germana [The deathbed repentance of Aleksei German] // AiF. URL: http://www.aif.ru/culture/opinion/1119925
22. Kichin V. (2004) Osetrina vtoroj svezhesti [Sturgeon of second freshness] // Rossijskaja gazeta. URL: https://rg.ru/2004/01/13/teleefir.html
23. Pancol K. (1990) Les hommes cruels ne courent pas les rues... Paris: Editions du Seuil.
24. Pancol K. (1995) Une si belle image. Paris: Editions du Seuil.
25. Pancol K. (2006) Les yeux jaunes des crocodiles. Paris: ALBIN MICHEL.
26. Gavalda A. (2004) Ensemble c'est tout. Paris: Le dilettante.
27. Tokareva V. Tajna Zemli [Mystery of the Earth]. https://profilib.net/chtenie/63760/viktoriya-tokareva-rasskazy-i-povesti-sbornik-60.php
28. Enciklopedicheskiy slovar' (2009) [Encyclopedic Dictionary]. URL: https://dic.academic.ru/dic.nsf/es/58973
29. Fizicheskaya enciklopediya (1988) [Physical encyclopedia]. V 5-ti tomah / Gl. red. A.M. Prokhorov. M.: Sovetskaya enciklopediya.
30. Slovar' mnogikh vyrazhenij (2014) [Dictionary of many expressions]. URL: https://all_words.academic.ru/98342
31. Larousse. Dictionnaire de français. URL: http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/vider/81902?q=vider#80932
32. Kiose M.I. (2015) Tehniki i parametry neprjamogo naimenovanija v tekste [Techniques and parameters of indirect naming in the text]. Philology doc. diss. M.
33. Irishanova O.K. (2007) Konceptual'niy analiz i processy defokusirovaniya [Conceptual analysis and defocusing processes] // Konceptual'niy analiz jazyka: sovremennye napravleniya issledovaniya: sb. nauchn. tr. M.: In-t jazykoznaniya RAN, Min-vo obrazovaniya i nauki RF. Tambov: TGU im. G.R. Derzhavina. pp. 69-79.
34. Popova T. G., Kurochkina E. V. (2015) Metafora kak jazykovoy i mental'niy mekhanizm v sozdanii obrazno-esteticheskoy sostavlyayushhey khudozhestvennogo proizvedeniya [Metaphor as a linguistic and mental mechanism in creating the figurative and aesthetic component of a work of fiction] // Jazyk i kul'tura – Language and Culture. 1 (29). pp. 45–53.
35. Kokljushkin V. (2014) Kto by dumal! [Who might have thought!] // AiF. URL: http://www.aif.ru/politics/opinion/1354182
36. Givon T. (2001.) Syntax: An introduction. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
38. Smirnov K. (2014) Kurs rublya – v Marianskuyu vpadinu. Chto dal'she? [The ruble exchange rate is in the Mariana Trench. What's next?] // Moskovskij komsomolec. URL: http://www.mk.ru/zloba-dnya/article/2014/02/14/985214-kurs-rublya-v-marianskuyu-vpadinu-chto-dalshe.html
39. Ozhegov S.I., Shvedova N.Yu. Tolkoviy slovar' russkogo jazyka [Explanatory dictionary of the Russian language]. URL: http://enc-dic.com/ushakov/Panaceja-44417.htm

Received 29 January 2018

УДК 81.511.2
DOI: 10.17223/19996195/41/3

ИМЕННЫЕ ПОСЕССИВНЫЕ КОНСТРУКЦИИ С МЕСТОИМЕННЫМ ПОСЕССОРОМ В ВАСЮГАНСКОМ, СРЕДНЕОБСКОМ И НАРЫМСКОМ ДИАЛЕКТАХ СЕЛЬКУПСКОГО ЯЗЫКА

В.В. Воробьева, Н.В. Полякова

Исследование выполнено при финансовой поддержке Министерства образования и науки Российской Федерации (грант № 14.Y26.31.0014) в рамках реализации научно-исследовательского проекта «Языковое и этнокультурное разнообразие Южной Сибири в синхронии и диахронии: взаимодействие языков и культур».

Аннотация. Исследуются именные посессивные конструкции и морфосинтаксические средства маркирования посессивности в трех диалектах селькупского языка, находящихся под угрозой исчезновения: васюганском, нарымском и среднеобском. Селькупский язык распространен на территории Ямало-Ненецкого автономного округа и территории Томской области. На сегодняшний день коммуникативная значимость селькупского языка резко снижается из-за того, что межпоколенная передача этнического языка прекращается, более престижный язык, имеющий статус государственного, проникает во все коммуникативные сферы, включая семейно-бытовую и религиозную. Северные диалекты селькупского языка, по оценкам авторов «Диалектологического атласа уральских языков, распространенных на территории Ямало-Ненецкого автономного округа», имеют 600 носителей [1], а южные диалекты – менее пяти [2]. Целью исследования является описание и сопоставление морфосинтаксических средств кодирования посессивных отношений в именных посессивных конструкциях с местоименным посессором в трех селькупских диалектах: васюганском, среднеобском и нарымском. Именные посессивные конструкции составляют одну именную группу, в рамках которой при помощи морфосинтаксических средств выражаются отношения принадлежности между посессором и обладаемым. Языковыми средствами передачи отношений посессивности в именной группе с местоименным посессором в исследуемых диалектах могут служить: аффиксация (лично-притяжательные или посессивные суффиксы, маркеры генитива), разряды местоимений (личные местоимения с ярко выраженными функциями притяжательных местоимений). Что касается локализации эксплицитно выраженных маркеров посессивности, то в васюганском, среднеобском и нарымском диалектах селькупского языка представлены вершинное маркирование, зависимостное маркирование и двойное маркирование. Типичным случаем для васюганского, среднеобского и нарымского диалектов селькупского языка является имплицитное выражение посессора при облигаторном вершинном маркировании обладаемого в случае выражения неотчуждаемой принадлежности. В среднеобском диалекте употребляется нетипичная для селькупского языка конструкция, кодирующая посессивные отношения, в которых посессор кодируется местоимениями функционально схожими с притяжательными местоимениями с суффиксом *-nāni*. Именные посессивные

конструкции с обладателем, выраженным именем, и предикативные посессивные конструкции в настоящей статье не рассматриваются. Исследование выполнено на базе корпуса текстов васюганского, среднеобского и нарымского диалектов селькупского языка из архива кафедры ЯНС ТГПУ, которые опубликованы в сборниках «Аннотированные фольклорные тексты обско-енисейского языкового ареала» (2010, 2012, 2013, 2015).

Ключевые слова: посессивность; именные посессивные конструкции; центральные и южные диалекты селькупского языка.

Введение

Селькупы – один из миноритарных народов Сибири, который проживал на данной территории еще задолго до завоевания Сибири русскими в 1598 г. [3, 4].

Селькупский язык – единственный «живой» представитель южносамодийской группы уральской языковой семьи. Он распространен в изолированных ареалах Ямало-Ненецкого автономного округа Тюменской области в Красноселькупском (села Красноселькуп, Часелька, Сидоровск, Толька (Красноселькупская), Ратта) и Пуровском районах (села Киккиакки, Тарко-Сале, Толька (Пуровская), Быстринка); в Туруханском районе (села Фарково, Туруханск, Совречка) Красноярского края. На территории Томской области селькупы расселены в Каргасокском (села Усть-Чижапка, Неготка и др.), Парабельском (Тюхтерево, Нарым, Пудино, Старица, Нельмач, Усть-Чузик и др.), Колпашевском (села Иванкино, Усть-Чая, Новоселово, Старокороткино и др.), Верхнекетском (села Степановка, Белый Яр, Усть-Озерное и др.), Бакчарском, Чаинском, Молчановском районах (рис. 1, 2).

В основе дифференциации селькупского языка на вариативные членения лежит лингвогеографический принцип, согласно которому выделяют два диалектных массива: северный и южный (южно-центральный). Северный диалектный массив включает среднетазовский, верхнетазовский, ларьякский и баишенский диалекты. Южный диалектный массив распадается на южную группу (среднеобской, чаинский, кетский, чулымский) и центральную (тымский, васюганский, нарымский) [5–7].

В нашей работе описываются именные посессивные конструкции с местоименным посессором в южных (васюганском, нарымском) и центральном (среднеобском) диалектах, которые находятся на грани полного исчезновения (менее пяти носителей) [2]. Распространение васюганского диалекта селькупского языка определялось на территории вдоль течения реки Васюган (поселки Каргасок, Новоюгино, Староюгино, Наунак), реки Чижапка (поселки Невалькынак, Вольджа). Нарымский диалект распространялся вдоль течения реки Обь (поселки Пыжино, Нарым, Тюхтерево, Ласкино, Сагандуково и др.), реки Чузик (по-

селки Горелый Яр, Пудино), реки Кенга (поселок Кенга), реки Парабель (поселки Нельмач, Саиспаево). Среднеобской диалект – по среднему течению Оби на территории Томской области (поселки Инкино, Киярово, Иготкино, Тогур, Испаево, Новосондрово и др.). Авторы диалектологического атласа уральских языков, распространенных на территории Ямало-Ненецкого автономного округа, отмечают, что «у северных селькупов ситуация в целом существенно лучше, <…> по сравнению с селькупами Томской области, где сегодня от всего прошлого многообразия селькупских диалектов осталось лишь три, у которых имеются хотя бы пассивные носители» [1. С. 17–18]. Несмотря на то что сферы функционирования селькупского языка увеличиваются, включая, например, образование, законодательство, в семейно-бытовой сфере язык сдает свои позиции: естественная передача языка прекращается, дети не усваивают селькупский от своих родителей, большинство молодежи переходит на русский язык, который сегодня доминирует повсеместно, включая большинство селькупских стойбищ, и во всех коммуникативных сферах [1. С. 19].

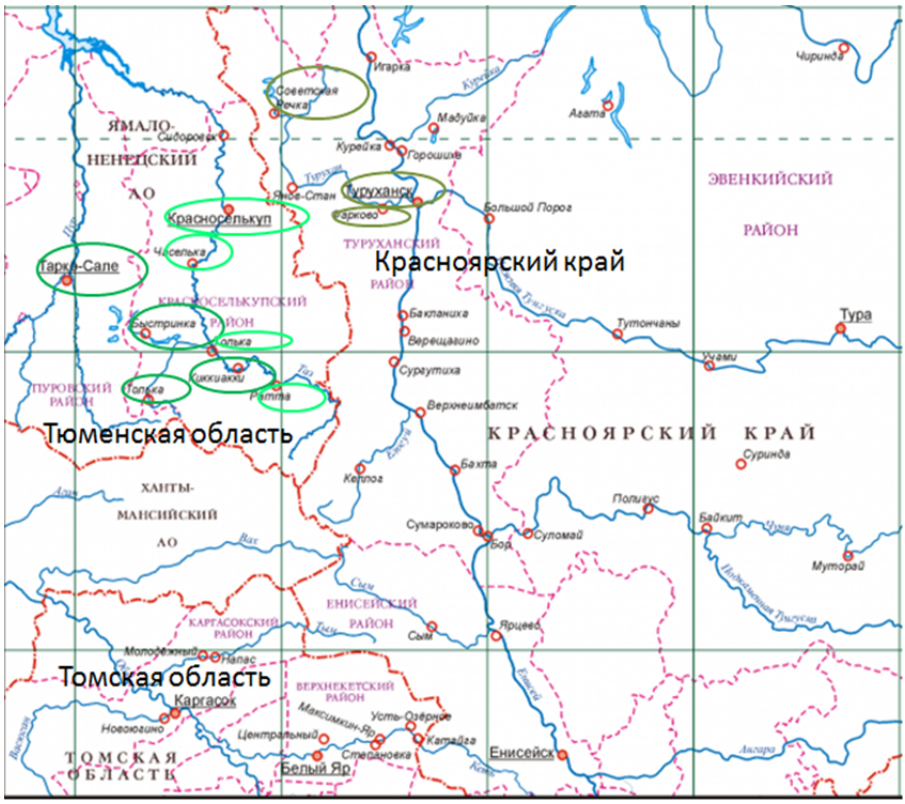

Рис. 1. Расселение селькупов в Тюменской области и в Красноярском крае

Рис. 2. Расселение селькупов в Томской области

Посессивность – одна из универсальных понятийных категорий языка, в основе которой лежат отношениями обладания между двумя различными сущностями, посессором и объектом посессивности. Институт собственности имеет длительную историю. Человек на протяжении всей своей жизни всегда чем-то или кем-то владеет, и, естественно, это находит отражение в языке. Отношения обладания между посессором и обладаемом в лингвистической литературе рассматриваются как «узкое» понимание посессивности. В «широком» понимании посессивность образует, соответственно, более широкий спектр отношений между объектами, в частности отношения между предметом и характеризующим его признаком [8. С. 25]. Это могут быть партитивные отношения, отношения родства, ассоциативные, актантные отношения, социальные отношения, отчуждаемая / неотчуждаемая принадлежность, физическая, авторская, временная, постоянная (перманентная), абстрактная и т.д. [9, 10]. Неотчуждаемая принадлежность относится к ядерному значению посессивности и обладания – это отношения часть–целое, термины родства, части тела. Остальные значения посессивности относятся к периферийным, равно как и альтернативные способы кодирования принадлежности (например, аблативное, дативное и другие типы маркирования) [8]. Изучению этого вопроса в современной научной лингвистической среде уделяется достаточно внимания. Существуют как фундаментальные труды, теоретические положе-

ния которых позволяют систематизировать инвентарь языковых средств выражения данной категории в конкретном языке [9–14], так и работы, описывающие посессивность отдельно взятого языка, в том числе затрагиваются языки и обско-енисейского ареала, исследованию посессивности в которых посвящено два выпуска «Томского журнала лингвистических и антропологический исследований» [15, 16]. Существуют отдельные работы, посвященные категории посессивности на материале селькупского языка, среди которых в первую очередь необходимо упомянуть кандидатскую диссертацию А.А. Ким [17] и другие работы [18–21]. В ключевых грамматиках селькупского языка есть разделы, описывающие притяжательное склонение имен существительных [22, 23].

Методология и материалы

В задачу авторов входят описание и сопоставление морфосинтаксических средств кодирования посессивных отношений в именных посессивных конструкциях с местоименным посессором в трех селькупских диалектах: васюганском, среднеобском и нарымском.

Теоретико-методологической основой исследования служат труды по типологии адноминальной посессивности М. Копчевской-Тамм [10, 13, 14]. Синтаксически посессивные конструкции могут быть разделены на именные и предикативные. Именная посессивная конструкция представляет собой конструкцию, в которой посессор (обладатель) и обладаемое связаны синтаксической связью и входят в состав одной именной группы [10]. Именные посессивные конструкции могут быть представлены как с местоименным, так и с именным посессором. Традиционными средствами кодирования посессивных отношений в номинативных фразах могут служить: 1) эксплицитно выраженные показатели, т.е. аффиксальное маркирование (посессивные суффиксы, падежными суффиксы), 2) синтаксическое кодирование, т.е. фиксированный порядок слов или простое соположение членов группы, 3) предложные конструкции, представляющие номинативные сочетания неравноправных существительных, связанных предлогом, 4) связующие местоимения (притяжательные, возвратные), «вовлекающие» предмет в отношение принадлежности какому-либо лицу. Согласно типовой классификации, эксплицитно выраженное морфологическое маркирование именных посессивных групп может быть локализовано на вершине (вершинное маркирование), на зависимом (зависимостное маркирование) или на обоих членах именной группы (двойное маркирование) [7, 23]. При синтаксическом кодировании эксплицитные маркеры посессивности отсутствуют (нулевое маркирование).

Методы исследования, которые использовались нами в качестве основных, – корпусный анализ, наблюдение, описание, обобщение. Применение данных методов способствовало достижению поставленной цели.

Описание посессивных конструкций с именным посессором, предикативных посессивных конструкции, конструкций с внешнем посессором в диалектах селькупского языка в сопоставительном аспекте представляется перспективой дальнейшего исследования.

Материалом для анализа именных посессивных конструкций в представленных диалектах служат опубликованные материалы по селькупскому языку в томах сборника «Аннотированные фольклорные тексты обско-енисейского языкового ареала» (2010, 2012, 2013, 2015). Всего было проанализировано 8 текстов общим объемом 580 предложений на васюганском, среднеобском и нарымском диалектах селькупского языка. Сказки на среднеобском диалекте «Рябчик человеком стал», «Идя-4», «Брат и сестра» записаны А.А. Ким, Н.П. Максимовой, В.В. Быконя в д. Иванкино в 1980–1981 гг., информант Е.В. Сычина (1923 г. р., род. д. Киярово). Сказки и рассказы на васюганском диалекте «Хозяйка огня», «Девушка и лед», «Сказка про домовых», «Мы со свекровью в тайгу пошли» записаны Н.П. Максимовой, И.А. Ильяшенко в 1983 г. в п. Каргасок, информант Д.Н. Чинина (род. д. Вольджа по реке Чижапка). Прозаические рассказы на нарымском диалекте «2-Рассказ о жизни», «Рассказ о жизни» записаны Н.П. Максимовой, И.А. Ильяшенко в 1984–1985 гг. в д. Нельмач, информанты А.И. Саиспаева (1890 г. р., род. д. Кенги) и А.Г. Саиспаева (1928 г. р., род. д. Саиспаево). Анализируемый материал составляет часть коллекции архива кафедры ЯНС имени И.П. Дульзона ТГПУ, который был глоссирован и представлен к печати учеными лаборатории (А.В. Байдак, Н.П. Максимовой, И.А. Ильяшенко, С.В. Ковылиным, Н.Л. Федотовой).

Результаты исследования

Авторами ключевых грамматик селькупского языка в системе склонения личных местоимений выделяются маркеры генитива, служащие для выражения отношений обладания в именных посессивных конструкциях [22, 23]. Однако следует уточнить, что маркером генитива посессор оформляется только в третьем лице. Посессор в именной посессивной конструкции, выраженный личным местоимением 1-го или 2-го лица морфологически не маркируется, т.е. совпадает по форме с основным падежом. Обладаемое в рассматриваемых диалектах оформляется посессивным суффиксом, кодирующим лицо и число посессора. Порядок следования членов именной группы в селькупских диалектах строго определенный: посессор всегда предшествует марки-

рованному корреляту посессивных отношений, как продемонстрировано в примерах (1–8):

(1) Вас. *tat* (2SG) ***man*** (1SG) ***al'man-my*** (ребенок-POSS.1SG) *čadal* – ‘Ты ***моего ребенка*** обжег’ [1. С. 81].

(2) Вас. ***m'i*** (1PL) ***tedo-my-p*** (вещь-POSS.1PL-ACC) *abylde* – ‘***Наши вещи*** съест (сожжет)’ [Там же. С. 78].

(3) Вас. ***mat*** (1SG) ***elma-ni-m*** (ребенок-PL-POSS.1SG-) *uγuldzeRin eγak ruzel naldynan* – ‘***Мои дети*** были дома с русской женщиной’ [2. С. 113].

(4) Ср.-об. ***mat*** (1SG) ***ambu-m*** (мать-POSS.1SG) *elǯa tom nom.* – ‘***Моя мама*** жила 100 лет’ [3].

(5) Нар. ***mat*** (1SG) ***ära-m*** (муж-POSS.1SG) *kumba…* ‘***Мой муж*** умер…’ [4. С. 128].

(6) Вас. *tab* ***man*** (1SG) ***hajo-m*** (глаз-POSS.1SG) *üsse qamǯeγyt.* ‘Она ***мои глаза*** водой залила’ [1. С. 92].

(7) Вас. *tat* ***mat*** (1SG) ***tar-m*** (шерсть-POSS.1SG) *taq püǯed.* ‘Ты ***мою шерсть*** состриги’ [5. С. 166].

(8) Вас. ***mat*** (1SG) ***mydo-m*** (печень-POSS.1SG) *tüt to blekand onenǯ pireγend pende.* ‘***Мою печень*** на ту сторону костра положи’ [Там же. С. 167].

Расширенная парадигма склонения личных местоимений диалектов селькупского языка включает суффиксы генитива ***-t, -n*** только для 3-го лица, которые заимствованы из системы склонения существительных. Во всех приведенных выше примерах, обладаемый объект эксплицитно маркировался лично-числовым кодированием посессора. В конструкциях с посессором, выраженным личным местоимением 3-го лица, обладаемое, как правило, морфологически лично-числовым (посессивным) показателем не маркируется, а маркер отношений обладания локализован на поссессоре, как представлено в примерах (9–13):

(9) Вас. ***tabydy-t*** (3PL-GEN) ***el*** (душа) **mad'et kutko.** ‘***Их души*** лесными (лешими) становятся’ [6. С. 188].

(10) Вас. *tab uz na nelqut tʲanep tʲanut* ***taby-n*** (3SG-GEN) ***moγo-ut*** (спина-PROL) *koja.* ‘Он уж этой женщины мысли знает (знает, что она думает) за ***ее спиной*** идет’ [Там же. С. 194].

(11) Ср.-об. *nat'an warka* ***taby-n*** (3SG-GEN) ***n'en'n'a*** (сестра). ‘***Его сестра*** живет здесь’ [7. С. 156].

(12) Ср.-об. ***tabla-n*** (3PL-GEN) ***n'en'n'a*** (сестра) *t'aŋgus mātqut.* ‘***Их сестры*** не было дома’ [Там же. С. 153].

(13) Ср.-об. ***taby-n*** (3SG-GEN) ***mūno-p*** (палец-ACC**)** *kessek orassyt.* ‘Она крепко схватила ***его палец***’ [Там же. С. 161].

В исследуемых диалектах маркирование посессивности в именных конструкциях с местоименным посессором 1-го и 2-го лица, отражающее морфосинтаксическую связь, локализовано на вершине именной группы, т.е. на обладаемом. В то время как эксплицитно выраженное морфосинтаксическое маркирование именной конструкции с ме-

стоименным посессором 3-го лица локализовано на зависимом, т.е. на посессоре. Коррелят посессивности в группе с местоименным посессором 3-го лица, как правило, освобожден от посессивного маркирования, кодирующего лично-числовую информацию обладателя. Таким образом, в рамках одной системы выявляется два вида локализации морфосинтаксического маркирования для выражения отношений обладания – на вершине посессивной именной группы и на зависимом ее члене.

Анализируя прозаические тексты васюганского, среднеобского и нарымского диалектов селькупского языка, были отмечены примеры с эксплицитно выраженным морфологическим маркированием одновременно двух членов посессивной конструкции с местоименным посессором третьего лица, например (14, 15):

(14) Вас. **taby-t** **amba-d**
3SG-GEN мать-POSS.3SG
‘его мама’

(15) Вас. *mat* ***taby-t*** (3SG-GEN) ***šid'e-un-de*** (сердце-PROL-POSS.3SG) *tū̄m m'elag'e*. ‘Я дам огонь из ***его сердца***’ [1. С. 93].

Примеры (14, 15) иллюстрируют двойное маркирование. Однако одновременная локализация маркеров посессивности на посессоре и обладаемом не является частотным случаем употребления для исследуемых диалектов селькупского языка.

Личные местоимения в роли субъекта действия в селькупском языке могут быть выражены имплицитно. Благодаря развитой парадигме лично-числовой именной и глагольной аффиксации, в селькупском языке допускается опущение немаркированного личного местоимения не только в функции подлежащего, но и эллипсис немаркированного личного местоимения, кодирующего посессора в атрибутивной посессивной конструкции при облигаторном вершинном маркировании (16–25):

(16) Ср.-об. ***n'en'n'a-la-t*** (сестра-PL-POSS.3SG) *šerbat māt*. ‘Ее сестры вошли в дом’ [7. С. 153].

(17) Ср.-об. *qonǯyrnyt:* ***ara-t*** (муж-POSS.3SG) *pad'albl'e eppa.* ‘Увидела – ***ее муж*** изрубленный лежит’ [Там же. С. 146].

(18) Ср.-об. *tabla swāŋ warkyzat, tab* ***paja-m-d*** (жена-ACC-POSS.3SG) *nādyrs.* ‘Они хорошо жили, он ***свою жену*** любил’ [Там же. С. 150].

(19) Ср.-об. *kužat qödymba* **tab** ***ne-gy-n-t*** (дочь-LAT-GEN-POSS.3GS) *ēǯalgumba.* ‘Когда болел, он ***своей дочери*** говорил’ [8. С. 167].

(20) Вас. ***i-l'ika-dy*** (DIM-POSS.3SG) *ukuk čura.* ‘***Ее маленький сын*** громко кричал’ [1. С. 84].

(21) Вас. ***amba-dy*** (мать-POSS.3SG) *tanetymba.* ‘***Ее мать*** придумала’ [Там же. С. 84].

(22) Вас. ***amba-ut*** (мать-POSS.1PL) *m'iγenyt čenča.* ‘***Наша мама*** говорит нам’ [Там же. С. 77].

(23) Вас. ***ī-l'ika-m-dy*** (сын-DIM-ACC-POSS.3SG) *n'ewrešpat*. ‘(Она) кормила грудью ***своего маленького сына***’ [Там же. С. 80].

(24) Вас. ***undo-d*** (борода-POSS.3SG) *qanded'imba ulγond*. ‘***Его борода*** примерзла ко льду’ [5. С. 156].

(25) Нар. ….***ko-m*** (N-POSS.3SG) *önda* ***hajo-m*** (POSS.1SG) *keŋ ā konǯirnɨt*. ‘***Мои уши*** слышат, ***глаз*** плохо видит’ [4. С. 130].

Примеры (16–25) подтверждают, что имплицитно выраженный местоименный посессор обычно встречается в посессивной конструкции, в которой отношения передают неотчуждаемую (*‘моя голова’*) или родственную принадлежность (*‘моя мать’*).

В примере (26) выявляются две именные посессивные конструкции: с местоименным посессором (***ti ī'-lika-n-dyt* ‘*твой сыночек*’**) и именным (***ī'-lika-n-dyt šid'e-un-de* ‘*сыночка сердце*’**), где обладаемое первой группы выступает одновременно посессором второй группы. Слово ‘*сыночек*’, выступая вершиной первой местоименной посессивной конструкции, маркировано показателем со значением лица и числа обладателя, а являясь зависимым второй посессивной конструкции, оформляется еще и суффиксом генетива ***-n***. Коррелят посессивных отношений второй номинативной группы также сохраняет на себе лично-числовое маркирование посессора.

(26) Вас. *mat* ***ti*** (2PL) ***ī'-lika-n-dyt*** (сын-DIM-GEN-POSS.2PL/SG) ***šid'e-un-de*** (сердце-PROL-POSS.3SG) *tīm m'el'ange* ‘Я из ***сердца вашего сыночка*** огонь дам’ [1. С. 93].

Пример (27) также демонстрирует две посессивные конструкции: ***taby-t ära-n-dy*** *‘ее муж’* и ***ära-n-dy amba-d*** *‘мать мужа’* в одном предложении. Каждый член первой именной посессивной конструкции с местоименным посессором ***taby-t ära-n-dy*** *‘ее муж’* маркирован показателем генитива на том основании, что посессор выражен местоимением 3-го лица, а коррелят посессивных отношений одновременно является посессором второй именной посессивной группы. Оба обладаемых кодированы посессивными суффиксами лица и числа посессора.

(27) Вас. *na koreγyt warga* ***taby-t*** (3SG-GEN) ***ära-n-dy*** (муж-GEN-POSS.3SG) ***amba-d*** (мать-POSS.3SG). ‘В этом балагане живет ***мать ее мужа***’ [1. С. 87].

В среднеобском диалекте употребляется нетипичная для селькупского языка конструкция, кодирующая посессивные отношения, в которых посессор кодируется местоимениями, функционально схожими с притяжательными местоимениями. Выявляется парадигма местоимений 1-го и 2-го лица: *mannāni ‘мой’, minnāni ‘наш’, tannāni ‘твой’, tinnāni ‘ваше’* [22], которые по своим функциональным свойствам близки к притяжательным местоимениям. Эксплицитно выраженное маркирование посессивных отношений на вершине сохраняется, а кодирование посессора местоимениями, функционально близкими при-

тяжательным, с легко вычленяемым суффиксом ***-nāni***, позволяет говорить о двойном кодировании посессивности в подобного рода конструкциях в среднеобском диалекте селькупского языка. Кодирование посессора немаркированными личными местоимениями 1-го и 2-го лица в среднеобском диалекте селькупского языка сохраняется, но случаи употребления именных посессивных конструкций, кодированных личными местоимениями, функционально близким притяжательным, наиболее частотны. Ср. примеры (28, 29):

(28) Ср.-об.	***mannāni***	***ī-m***
	1SG-POSS	сын-POSS.1SG
	'мой сын'	
(29) Ср.-об.	***mat***	***ī-m***
	1SG	N-POSS.1SG
	'мой сын'	

В подтверждение вышеизложенному представлены примеры из языкового материала среднеобского диалекта селькупского языка (30–37).

(30) Ср.-об. ***mannāni*** (1SG/POSS) ***ī-m*** (сын-POSS.1SG) *nadygu kyga.* '***Мой сын*** хочет жениться' [7. С. 141].

(31) Ср.-об. ***tinnāni*** (2PL/POSS) ***nē-m-d*** (дочь-ACC-POSS.2SG) *kyga igy.* '(Он) хочет взять ***Вашу дочь'*** [Там же. С. 142].

(32) Ср.-об. ***mannāni*** (1SG/POSS) ***ī-m*** (сын-POSS-1SG) *pēga* '***Мой сын*** рябчик' [Там же. С. 145].

(33) Ср.-об. *na nayyp ēǯalgwa:* **"*na mannāni*** (1SG) ***t'emn'a-m*** (брат-POSS.1SG) «Женщина говорит: "Это ***мой брат***"» [Там же. С. 157].

(34) Ср.-об. ***mināni*** (1PL/POSS) ***n'en'n'a-m*** (сестра-POSS.3PL) *swāk warka.* '***Наша сестра*** живет хорошо' [Там же. С. 152].

(35) Ср.-об. *ēǯalgwa* ***tannāni*** (2SG/POSS) ***t'emn'a-l*** (брат-POSS.2SG) ***ol*** (голова). «Он говорит: '***Твоего брата*** голова?"» [8. С. 182].

(36) Ср.-об. ***mannāni*** (1SG/POSS) ***ara-m*** (муж-POSS.1SG) *kudy qadymba.* '***Мой муж*** куда-то делся' [7. С. 155].

Местоимения с суффиксом ***-nāni***, близкие по своей функции к притяжательным, могут кодировать не только посессора в составе именной посессивной конструкции, но и употребляться независимо, не вступая в отношения обладания с другими членами предложения, – в функции подлежащего, именной части сказуемого или дополнения (37).

(37) Ср.-об. *aza ūdenǯal,* ***tannāni*** (2SG/POSS) *enǯa* 'Не отпустишь – ***твой*** будет' [Там же. С. 158].

Заключение

Наиболее распространенными именными посессивными конструкциями для васюганского, нарымского и среднеобского диалектов селькупского языка являются конструкции с вершинным маркированием отноше-

ний посессивности при местоименном посессоре 1-го и 2-го лица. Обладатель, выраженный местоимением 3-го лица, кодируется маркером генитива, а обладаемое, как правило, остается не маркированным. В среднеобском диалекте селькупского языка конструкции с местоименным посессором 1-го и 2-го лица, кодированные личными местоимениями, функционально близкими к притяжательным, наиболее частотны в употреблении. Языковыми средствами для кодирования отношений обладания в описываемых диалектах селькупского языка могут служить: посессивные суффиксы, кодирующие лицо и число посессора, маркеры генитива *-t, -n*, личные местоимения 1-го и 2-го лица с суффиксом *-nāni*, близкие по своим функциональным особенностям к притяжательным. Типичными для исследуемых диалектов селькупского языка являются именные посессивные конструкции с имплицитно выраженным посессором при облигаторном маркировании обладаемого аффиксами посессивности.

Сокращения

1 – первое лицо, 2 – второе лицо, 3 – третье лицо, Вас. – васюганский диалект селькупского языка, нар. – нарымский диалект селькупского языка, ср.-об. – среднеобской диалект селькупского языка, ACC – аккузатив, DIM – диминутивный суффикс, DU – двойственное число, GEN – генитив, LAT – латив, PL – plural, POSS – посессивный суффикс, PROL – пролатив, SG – единственное число.

Источники языкового материала

1. Записали здесь и далее: Байдак А.В., Максимова Н.П. Хозяйка огня. Селькупские тексты // Аннотированные фольклорные тексты обско-енисейского языкового ареала / отв. ред. А.Ю. Фильченко. Томск : Вайар, 2012. Т. 2. С. 72–100.
2. Байдак А.В., Максимова Н.П., Ковылин С.В., Ильяшенко И.А. История о жизни. Селькупские тексты // Аннотированные фольклорные тексты обско-енисейского языкового ареала / отв. ред. А.Ю. Фильченко. Томск : Вайар, 2015. Т. 4. С. 133–149.
3. Ким А.А., Максимова Н.П., Быконя В.В. Материал по селькупскому языку. Полевые записи // Архив кафедры языков народов Сибири Томского государственного университета. Томск, 1980. Т. 55.
4. Байдак А.В., Максимова Н.П., Ковылин С.В., Ильяшенко И.А. Рассказ о жизни-2. Селькупские тексты // Аннотированные фольклорные тексты обско-енисейского языкового ареала / отв. ред. А.Ю. Фильченко. Томск : Вайар, 2015. Т. 4. С. 133–132.
5. Байдак А.В., Максимова Н.П., Федотова Н.Л., Ковылин С.В. Девушка и лед. Селькупские тексты // Аннотированные фольклорные тексты обско-енисейского языкового ареала / отв. ред. А.Ю. Фильченко. Томск : Вайар, 2013. Т. 3. С. 153–201.
6. Байдак А.В., Максимова Н.П., Федотова Н.Л., Ковылин С.В. Сказка про домовых. Селькупские тексты // Аннотированные фольклорные тексты обско-енисейского языкового ареала / отв. ред. А.Ю. Фильченко. Томск : Вайар, 2013. Т. 3. С. 185-200.
7. Ким А.А., Байдак А.В., Максимова Н.П., Федотова Н.Л. Рябчик человеком стал. Селькупские тексты // Аннотированные фольклорные тексты обско-енисейского языкового ареала / отв. ред. А.Ю. Фильченко. Томск : Ветер, 2010. Т. 1. С. 133–162.
8. Ким А.А., Байдак А.В., Максимова Н.П., Федотова Н.Л. Брат и сестра. Селькупские тексты // Аннотированные фольклорные тексты обско-енисейского языкового ареала / отв. ред. А.Ю. Фильченко. Томск : Ветер, 2010. Т. 1. С. 163–183.

Литература

1. ***Кошкарева Н.Б., Кашкин Е., Коряков Ю.Б., Казакевич О.А, Буркова С.И., Муравьев Н.А., Будянская Е.М.*** Диалектологический атлас уральских языков, распространенных на территории Ямало-Ненецкого автономного округа / под ред. Н. Б. Кошкаревой. Калининград : РОСТ-ДОАФК, 2017.
2. ***Filchenko A.*** Asymmetric Negation in Eastern Khanty and Southern Selkup // Journal of Linguistics and Anthropology. 2013. Vol. 2 (2). P. 29–50.
3. ***Олех Л.Г.*** История Сибири. Новосибирск : Сибирское согласие, 2001.
4. ***Vorobeva V., Fedorinova Z., Kolesnik E.*** Three Crucial Crises in the Development of the Khanty and Mansi Unique Culture // Procedia – Social and Behavioral Sciences, 2015. Vol. 206: Linguistic and Cultural Studies: Traditions and Innovations, LKTI. P. 108–113.
5. ***Janurik T.A.*** Szölkup nyelvjárások osztalyozása // Nyelvtudományi Közlemények. 1978. № 80. P. 77–104.
6. ***Глушков С.В., Байдак А.В., Максимова Н.П.*** Диалекты селькупского языка // Селькупы: Очерки традиционной культуры и селькупского языка. Томск : Изд-во ТПУ, 2012. С. 49–63.
7. ***Тучкова Н.А.*** Селькупская ойкумена. Обжитое пространство селькупов южных и центральных диалектных групп. Томск : Изд-во Том. гос. пед. ун-та, 2014. 224 с.
8. ***Гращенков П.В.*** Типология посессивных конструкций // Вопросы языкознания. 2007. № 3. С. 25–54.
9. ***Heine B.*** Possession. Cognitive Sources, Forces and Grammaticalization (Cambridge Studies in Linguistics 83). Cambridge, 1997.
10. ***Koptjevskaja-Tamm M.*** Adnominal Possession // Language Typology and Language Universals. Berlin, 2001. Vol. 2. P. 960–970.
11. ***Seiler H.*** Possession as an operational dimension of language (Language universals series 2). Tübingen, 1983.
12. ***Stassen L.*** Predicative Possession. New York : Oxford University Press, 2009.
13. ***Koptjevskaja-Tamm M.*** Adnominal Possession in the European Languages: Form and Function // Sprachtypologie und Universalienforschung (STUF). 2002. Vol. 55, № 2. P. 141–172.
14. ***Koptjevskaja-Tamm M.*** Possessive Noun Phrases in the Languages of Europe. Noun Phrase Structure in the Languages of Europe. Berlin ; New York, 2003. P. 621–722.
15. ***Tomsk*** Journal of Linguistics and Anthropology / отв. ред. А.Ю. Фильченко. Tomsk, 2015. URL: https://ling.tspu.edu.ru/en/archive.html?year=2015&issue=4
16. ***Tomsk*** Journal of Linguistics and Anthropology / отв. ред. А.Ю. Фильченко. Tomsk, 2016. URL: https://ling.tspu.edu.ru/en/archive.html?year=2016
17. ***Ким А.А.*** Выражение категории принадлежности в диалектах селькупского языка : дис. … канд. филол. наук. Томск, 1986. 205 с.
18. ***Budzisch J.*** Possession in Southern Selkup // Tomsk Journal of Linguistics and Anthropology. 2015. Vol. 4. P. 45–50.
19. ***Полякова Н.В.*** Средства выражения посессивных отношений в диалектах селькупского языка // Томский журнал лингвистических и антропологических исследований / Tomsk Journal of Linguistics and Anthropology. 2015. Вып. 4 (10). С. 51–54.
20. ***Полякова Н.В., Воробьева В.В.*** Предикативные средства выражения посессивности в диалектах селькупского языка // Межкультурная коммуникация: теория и практика : сб. науч. тр. XVI Междунар. науч.-практ. конф. «Лингвистические и культурологические традиции и инновации». Томск : Изд-во ТПУ, 2016. С. 212–215.
21. ***Vorobeva V., Novitskaja I., Girfanova K., Vesnin V.*** Adnominal Possessive Constructions in Narym, Vasjugan and Middle-Ob Dialects of Selkup // Linguistica Uralica. 2017. Vol. 53, № 1. P. 54–64.

22. ***Беккер Э.Г., Алиткина Л.А., Быконя В.В., Ильяшенко И.А.*** Морфология селькупского языка (южные диалекты). Томск : Изд-во ТПИ, 1995. Ч. II.
23. ***Кузнецова А.И., Хелимский Е.А., Грушкина Е.В.*** Очерки по селькупскому языку (тазовский диалект). М. : Изд-во Моск. ун-та, 1980.
24. ***Nichols J., Bickel B.*** Locus of Marking in Possessive Noun Phrases // The World Atlas of Language Structures Online / ed. by Dryer, Matthew S., Haspelmath M. URL: http://wals.info/chapter/24, 2013. Leipzig: Max Planck Institute for Evolutionary Anthropology.

Сведения об авторах:
Воробьева Виктория Владимировна – доцент кафедры ОИЯ ШБИП Томского политехнического университета (Россия, Томск), старший научный сотрудник лаборатории лингвистической антропологии филологического факультета Национального исследовательского Томского государственного университета (Россия, Томск). E-mail: victoriavorobeva@mail.ru
Полякова Наталья Владимировна – доцент кафедры перевода и переводоведения Томского государственного педагогического университета (Россия, Томск). E-mail: nataliapoliakova@yahoo.com

Поступила в редакцию 11 января 2018 г.

ADNOMINAL POSSESSIVE CONSTRUCTIONS WITH A PRONOMINAL POSSESSOR IN NARYM, VASYUGAN AND MIDDLE-OB DIALECTS OF SELKUP

Vorobeva V.V., Associate Professor, National Research Tomsk Polytechnic University; Senior Researcher, Laboratory of Linguistic Anthropology, Faculty of Philology, National Research Tomsk State University (Tomsk, Russia). E-mail: victoriavorobeva@mail.ru
Polyakova N.V., Associate Professor, Department of Translation and Translation Studies, Tomsk State Pedagogical University (Tomsk, Russia). E-mail: nataliapoliakova@yahoo.com

DOI: 10.17223/19996195/41/3

Abstract. The paper considers the adnominal possessive constructions in three Southern-Central dialects of Selkup: Narym, Vasyugan and Middle-Ob. Nowadays the communicative energy of Selkup is dangerously decreasing due to the fact that the intergenerational ethnic language transmission is on the verge of disappearance. Russian as a more prestigious language penetrates all communicative realms including families. Syntactically possessive constructions are traditionally differentiated into adnominal and predicative. The present study focuses on adnominal possessive constructions that compose single noun phrases used to convey possessive relations between the possessor and the possessum. The language means used to encode the concept of possession in a noun phrase in Southern-Central Selkup are: affixation (possessive suffixes, genitive markers), the class of pronouns (personal with possessive-like properties). The locus of explicitly expressed markers encoding the possessive relation can be on the head, on the dependent, on both constituents of the possessive noun phrase. The analysis is conducted on the text corpora from the language archive of the Department of Siberian Ingenious Languages published in “Annotated Folk and Daily Prose Texts in the Languages of Ob-Yenisei Linguistic Area” (2010, 2012, 2013, 2015).
Keywords: possession; adnominal possessive constructions; Southern and Central Selkup dialects.
Acknowledgments: The research was completed with the financial support of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation (Grant No. 14.Y26.31.0014) within the framework of implementation of research project "Linguistic and ethno-cultural diversity of Southern Siberia in synchrony and diachrony: the interaction of languages and cultures".

References

1. Koshkarjova N.B., Kashkin E., Korjakov Yu.B,. Kazakevich O.A., Burkova S.I., Murav'ev N.A., Budjanskaja E.M. (2017) Dialektologicheskij atlas ural'skih jazykov, rasprostranennyh na territorii jamalo-neneckogo avtonomnogo okruga [Dialecological atlas of Ural languages, distributed in the territory of the Yamal-Nenets autonomous district] / ed. N. B. Koshkarjova. Kaliningrad.
2. Filchenko A. (2013) Asymmetric Negation in Eastern Khanty and Southern Selkup // Journal of Linguistics and Anthropology. Tomsk. 2 (2). pp. 29-50.
3. Olekh L.G. (2001) Istorija Sibiri [The History of Siberia]. Novosibirsk: Sibirskoe soglashenie.
4. Vorobeva V., Fedorinova Z., Kolesnik E. (2015) Three Crucial Crises in the Development of the Khanty and Mansi Unique Culture // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 206. pp. 108-113.
5. Janurik T.A. (1978) Szölkup nyelvjárások osztalyozása // Nyelvtudományi Közlemények. pp. 77–104.
6. Glushkov S. V., Bajdak A. V., Maksimova N. P. (2012) Dialekty sel'kupskogo jazyka [Dialects of Selkup language] // Sel'kupy: Ocherki tradicionnoj kul'tury i sel'kupskogo jazyka. Tomsk: Iz-vo Tomskogo politehnicheskogo universiteta. pp. 49-63.
7. Tuchkova N.A. (2014) Sel'kupskaja ojkumena. Obzhitoe prostranstvo sel'kupov juzhnyh i central'nyh dialektnyh grupp [Selkup oecumene. The settled space of the Selkups of Southern and Central dialect groups]. Tomsk: Izd-vo Tom. gos. ped. un-ta.
8. Grashhenkov P.V. (2007) Tipologija posessivnyh konstrukcij [Typology of possessive constructions] // Voprosy jazykoznanija. Moskva. 3. pp. 25-54.
9. Heine B. (1997) Possession. Cognitive Sources, Forces and Grammaticalization (Cambridge Studies in Linguistics 83). Cambridge.
10. Koptjevskaja-Tamm M. (2001) Adnominal Possession / Language Typology and Language Universals. Berlin. 2. pp. 960-970.
11. Seiler H. (1983) Possession as an operational dimension of language (Language universals series 2). Tübingen.
12. Stassen L. (2009) Predicative Possession. New York: Oxford University Press.
13. Koptjevskaja-Tamm M. (2002) Adnominal Possession in the European Languages: Form and Function / Sprachtypologie und Universalienforschung (STUF). 55 (2). pp. 141-172.
14. Koptjevskaja-Tamm M. (2003) Possessive Noun Phrases in the Languages of Europe. Noun Phrase Structure in the Languages of Europe. Berlin–New York. pp. 621–722.
15. Tomsk Journal of Linguistics and Anthropology (2015) / Ed. Filchenko A. Tomsk // https://ling.tspu.edu.ru/en/archive.html?year=2015&issue=4
16. Tomsk Journal of Linguistics and Anthropology (2016) / Ed. Filchenko A. Tomsk // https://ling.tspu.edu.ru/en/archive.html?year=2016
17. Kim A. A. (1986.) Vyrazhenie kategorii prinadlezhnosti v dialektah sel'kupskogo jazyka [Expression of possession in the dialects of Selkup]. Philology cand. diss. Tomsk.
18. Budzisch J. (2015) Possession in Southern Selkup // Tomsk Journal of Linguistics and Anthropology. 4. pp. 45-50.
19. Poljakova N. V. (2015) Sredstva vyrazhenija posessivnykh otnoshenij v dialektah sel'kupskogo jazyka [Means of expressing possessive relations in the dialects of Selkup] // Tomskij zhurnal lingvisticheskih i antropologicheskih issledovanij. Tomsk. 4 (10). pp. 51-54.
20. Poljakova N. V., Vorobeva V. V. (2016) Predicative means of expressing possession in dialects of Selkup // Mezhkul'turnaja kommunikacija: teorija i praktika: sbornik nauchnyh trudov XVI Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii "Lingvisticheskie i kul'turologicheskie tradicii i innovacii". Tomsk: TPU. pp. 212-215.
21. Vorobyova V., Novitskaja I., Girfanova K., Vesnin V. (2017) Adnominal Possessive Constructions in Narym, Vasjugan and Middle-Ob Dialects of Selkup // Linguistica Uralica. 53 (1). pp. 54–64.

22. Bekker E. G., Alitkina L. A., Bykonja V. V., Il'jashenko I. A. (1995) Morfologija sel'kupskogo jazyka (juzhnye dialekty) [Morphology of Selkup (Southern dialects)]. Tomsk: TPU. Ch. II.
23. Kuznecova A. I., Helimskij E. A., Grushkina E. V. (1980) Ocherki po sel'kupskomu jazyku (tazovskij dialekt). [Essays on the Selkup language (Tazovsky dialect)]. Moskva: Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta.
24. Nichols J., Bickel B. (2013) Locus of Marking in Possessive Noun Phrases // The World Atlas of Language Structures Online/ Ed. Dryer, Matthew S., Haspelmath, Martin // http://wals.info/chapter/24. Leipzig: Max Planck Institute for Evolutionary Anthropology.
25. Bajdak A. V., Maksimova N. P. (2012) Khozjajka ognya [The mistress of fire]. Sel'kupskie teksty // Annotirovannye fol'klornye teksty obsko-enisejskogo jazykovogo areala / Otv. red. Fil'chenko A. Yu. Tomsk: Vajar. 2. pp. 72-100.
26. Bajdak A. V., Maksimova N. P., Kovylin S. V., Il'jashenko I. A. (2015) Istorija o zhizni [A story about life]. Sel'kupskie teksty // Annotirovannye fol'klornye teksty obsko-enisejskogo jazykovogo areala / Otv. red. Fil'chenko A. Yu. Tomsk: Vajar. 4. pp. 133-149.
27. Kim A. A, Maksimova N. P., Bykonja V.V. (1980) Material po sel'kupskomu jazyku. Polevye zapisi [Material on the Selkup language. Field records] // Arkhiv kafedry jazykov narodov Sibiri Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Tomsk. 55.
28. Bajdak A.V., Maksimova N. P., Kovylin S. V., Il'jashenko I. A. (2015) Rasskaz o zhizni-2. [A story about life 2]. Sel'kupskie teksty // Annotirovannye fol'klornye teksty obsko-enisejskogo jazykovogo areala / Otv. red. Fil'chenko A. Yu. Tomsk: Vajar. 4. pp. 133-132.
29. Bajdak A.V., Maksimova N.P., Fedotova N.L., Kovylin S.V. (2013) Devushka i ljod. [A girl and ice]. Sel'kupskie teksty // Annotirovannye fol'klornye teksty obsko-enisejskogo jazykovogo areala / Otv. red. Fil'chenko A. Yu. Tomsk: Vajar. 3. pp. 153-201.
30. Bajdak A.V., Maksimova N.P., Fedotova N.L., Kovylin S.V. (2013) Skazka pro domovykh [A fairy tale about brownies]. Sel'kupskie teksty // Annotirovannye fol'klornye teksty obsko-enisejskogo jazykovogo areala / Otv. red. Fil'chenko A. Yu. Tomsk: Vajar. 3. pp.185-200.
31. Kim A.A., Bajdak A.V., Maksimova N.P., Fedotova N.L. (2010) Rjabchik chelovekom stal [A grouse turned into a human]. Sel'kupskie teksty // Annotirovannye fol'klornye teksty obsko-enisejskogo jazykovogo areala / Otv. red. Fil'chenko A. Yu. Tomsk: Veter. 1. pp. 133-162.
32. Kim A.A., Bajdak A.V., Maksimova N.P., Fedotova N.L. (2010) Brat i sestra [Brother and sister]. Sel'kupskie teksty // Annotirovannye fol'klornye teksty obsko-enisejskogo jazykovogo areala / Otv. red. Fil'chenko A. Yu. Tomsk: Veter. 1. pp. 163-183.

Received 11 January 2018

УДК 81’1
DOI: 10.17223/19996195/41/4

Е.Б. Гришаева

ЯЗЫК КАК ИНСТРУМЕНТ РЕАЛИЗАЦИИ ПОЛИТИЧЕСКОЙ ВЛАСТИ И КАК ОБЪЕКТ ВОЗДЕЙСТВИЯ ПОЛИТИКИ

Аннотация. Статья представляет собой опыт исследования функционального аспекта языковой политики и языкового планирования и определяет назревшую необходимость разрешения социально-лингвистических проблем полиэтнических и поликультурных государств в условиях глобализованного мирового пространства. Проведенное исследование отвечает общей тенденции использовать междисциплинарные теоретические положения широкого спектра социальных и политических наук: лингвистики, социологии языка, философии и политологии. В рамках системного подхода с использованием множественных общенаучных, лингвистических и социолингвистических методов и подходов предложено описание внешней языковой политики и планирования с учетом национальной специфики мягкой силы, получившей интерпретацию в социолингвистическом аспекте. В ходе лингвистического анализа конструкции *мягкая сила* выявлены некоторые общие и национально обусловленные факторы в восприятии указанного понятия в современном политическом дискурсе русскоязычных и англоязычных медиатекстов. С использованием лексико-семантического анализа выявляются ассоциативно-семантическое поле понятия «мягкая сила» и изучаются последствия его воздействия на культуры, включенные в глобализационный процесс, национальная специфика восприятия *мягкой силы*, а также ее аксиологические характеристики, свойственные носителям различных лингвокультур. Особенности *мягкой силы* демонстрируют два подхода к трактовке понятия: 1) *мягкая сила* как ресурс привлекательности, манифестирующий воздействие концептосферы языка и национально-языковой картины мира на систему социокультурных кодов, и 2) *мягкая сила* как ресурс воздействия, обусловленный манипулятивным потенциалом речевого воздействия, которое в сочетании с информационной политикой может существенно влиять на сознание, а также систему убеждений и ценностей языковой личности. Привлеченный к анализу языковой материал выявляет тенденции, иллюстрирующие взаимодействие интра- и экстралингвистических факторов реализации языковой политики и планирования в современных социополитических условиях. Лежащая в основе исследования концепция сформировалась в ходе социолингвистического изучения многоаспектных проблем современного многополярного мира и темы «Взаимодействие языка и общества».
Ключевые слова: языковая политика; языковое планирование; мягкая сила; концептосфера языка.

Введение

В современном противоречивом и взаимозависимом мире пристальное внимание ученых привлекают социолингвистические разра-

ботки и исследования. Изучение проблем функционирования языка в связи с развитием общества является актуальной тематикой. Такие практические аспекты, как языковое планирование и языковая политика, проблемы культуры речи, междисциплинарная и международная интеграция, приобретают все большее значение.

Специфика языковой политики как неотъемлемой части этнонациональной политики, с одной стороны, и междисциплинарного объекта исследований на стыке смежных наук – социолингвистики, философии, политологии, социологии и лингводидактики, с другой стороны, состоит в том, что для ее изучения применяют в равной мере данные и методы как социальных, так и лингвистических исследований.

В теоретическом плане данная тематика представляется исключительно актуальной, поскольку исследует языковую политику и языковое планирование как совокупность практических мер воздействия на функциональную сторону языка. Философские основания изучения данных социополитических феноменов связаны с происхождением языка, антропоцентричностью, местом человека в процессе общественного развития, а также с оценкой возможности и степени воздействия на язык человека и общества. В данном контексте размышлений заметим, что вопрос о возможности целенаправленного властно-управленческого регулирования в исследуемой области в истории языкознания решался по-разному. Именно в этом состоит одно из существенных противоречий данного предмета.

С наступлением третьего тысячелетия активизировалась деятельность социолингвистов, которые пытаются с определенной долей достоверности представить прогноз, касающийся будущего функционирования языков в мировом масштабе. В современном контексте глобализации политика, направленная на обмены и разнообразие, представляется одной из главных целей по обеспечению поддержания и сохранения культур и языков.

Аксиоматично также положение, что в условиях глобализации возрастает конкуренция между языками, выступающими движущей силой мировых социоэкономических обменов. Глобализация выводит на авансцену и тем самым утверждает культуру, несущую отпечаток экономического и технического развития. Именно под воздействием экономики происходит выстраивание новой субординационной модели языковых и культурных показателей.

Как метко заметил Ж. Дюма, «глобализация представляется в двух аспектах: она несет потенциальную силу выражения и инновации, а также риск маргинализации культур» [1. P. 49]. Многие государства выражают обеспокоенность тем, что действие правил рыночной экономики в секторах культуры может привести к ее однородности. Чтобы этого не произошло, предлагается оказывать всестороннюю поддержку языкам и культурам на их территории.

Далеко не все современные языки обладают одинаковым спектром функциональной загруженности. Как свидетельствует мировой опыт, крупные культурные общности способны оказывать существенное политическое влияние, ассимилируя более мелкие и слабые культурные образования. Отношения между периферическими культурами определяются характером связей, существующих между ними и центральной культурой. Так, Ж.-М. Кликенберг напоминает, что «будучи вовлеченным в социальные игры язык имеет свою форму существования; один и тот же язык может использоваться в различных ситуациях. Будучи языком меньшинства, он может быть достоянием богатого и влиятельного меньшинства. В случае если язык принадлежит мажоритарной группе, он может быть языком как доминирующих, так и подчиненных слоев общества» [2. P. 66].

В данном контексте закономерно возникает вопрос: кто формирует основы и проводит принципы языковой политики в жизнь и для кого они предназначены?

Самым важным наблюдением является то, что размышления по поводу политических аспектов языка крайне редко доходят до лиц, ответственных за проведение политики, как внутри государства, так и на международном уровне. Ослепленные исторически сложившимися мифами о превосходстве того или иного языка, они с трудом понимают, что в языке и через него проступают многочисленные социальные проблемы, решение которых зависит именно от них – лиц, наделенных управленческой авторизацией. Следствием такой политической близорукости выступает прискорбный факт: язык постепенно превращается в фетиш. Для современного момента, как никогда, характерна конкуренция между языками за сферы функционирования. В данном соревновании одерживает верх английский язык, выполняющий роль языка власти и престижа, являясь одновременно вторым языком большинства населения планеты. Культура, лежащая в его основе, обогащает язык высокой эмоциональной ценностью, которая, в свою очередь, не может не вызывать верноподданнические чувства, сравнимые по силе с религиозными, семейными или политическими.

Так, в условиях глобализации, языкам, находящимся на периферии сложившейся культурно-языковой парадигмы, уготована роль находиться в положении некой добавочности: даже мировые языки по социолингвистической категоризации противостоят английскому языку, отвечая на вызов времени и пытаясь сохранить свою жизнеспособность, используя собственный синергетический потенциал. Однако ведущие идеологи Запада видят в данном обстоятельстве еще одну возможность для сотрудничества и сближения, теперь уже в сфере так называемой мягкой силы. Взаимодействие противоборствующих сторон начинает постепенно формироваться с помощью торговли и обра-

зования, т.е. «снизу вверх», спекулируя на способности добиваться своих целей привлекательностью и убедительностью программных установок и приоритетов.

Характерной особенностью глобализационного периода, обусловленной действием фактора знаниевой экономики, является, по мнению С.К. Гураль и В.М. Смокотина, «создание новых межкультурных структур, которые репрезентируют новейшую глобальную культуру и служат базой для ее развития <...>, не принадлежащие ни к одной стране», описываются в литературе как «оверстрат интеллектуалов» (особенная группа людей, обладающая способностями эффективно использовать информацию и знания в повседневной коммуникации); «креативный класс»; «малые организационные группы и др.» [3. С. 18]. Оверстрат интеллектуалов отличается новой культурой, требующей для своего развития ключевых компетенций, которые включают, согласно данным доклада Совета культурного сотрудничества Европы (1996), способность ненасильственно решать конфликты, сотрудничать с людьми других культур, учиться в течение всей жизни, владеть письменной и устной коммуникацией, информационными технологиями [Там же].

Методология исследования

Корпус методов, используемых в работе, включает в себя общенаучные, лингвистические и социолингвистические методы:

– индуктивный метод (наиболее приемлемый для социолингвистических работ для выведения общего правила из наблюдений над ограниченным (хотя и достаточно большим и разнообразным по своей природе) количеством фактов, подчиняющихся этому общему правилу);

– дедуктивный метод (подходящий для функциональных описаний и выявления как социолингвистических закономерностей в целом, так и актуализаций изучаемого предмета в частности);

– метод моделирования (с его помощью были индуктивно выведены теоретико-прогностические модели внешней языковой политики и языкового планирования в поликультурном и многоязычном пространстве. В качестве моделей-образцов отобраны фиксированные, повторяющиеся, типичные признаки объекта и предмета исследования, выявленные в результате обобщения фактического материала);

– описательный метод (используемый для изучения и анализа комплексной проблемы языкового планирования и языковой политики и порождающий приемы их функциональной интерпретации в социолингвистических терминах с учетом связи исследуемых объектов с явлениями неязыкового порядка);

– системно-функциональный метод (используемый для исследования функционального статуса языков в общем контексте современных динамических тенденций);

– сравнительно-сопоставительный метод (позволяющий не только показать суть сопоставляемых социолингвистических концепций в синхронии и диахронии, но и типизировать их разновидности и пути их развития либо в целом, либо на тех или иных исторических этапах и дающий возможность не только более четко вскрыть специфику изучаемых аспектов языкового планирования и языковой политики в конкретной языковой ситуации, но и познать их общие и индивидуальные социально-функциональные свойства языков, составляющих конкретную языковую ситуацию в различных сферах общественной жизни, а также проанализировать сходства и различия в подходах различных государств к вопросам языковой политики и планирования);

– контент-анализ (интегративный и дифференцированный анализ содержания и основных понятий исследования ракурсов проблемы в философии, лингвистике культурологии, социологии языка, правоведении, синергетике, используемый для отбора контекстов и исследования частотности использования лексических единиц. Данный подход позволил выявить семантику понятия «мягкая сила», являющегося ключевым для понимания целей, задач и методов внешней языковой политики и планирования);

– наблюдение (выражающееся в планомерном и целенаправленном восприятии объекта исследования – внешней языковой политики и языкового планирования. В процессе наблюдения отбираются факты, устанавливаются признаки исследуемого объекта, уточняется предмет наблюдения и описания разнообразных тенденций развития языковой политики в поликультурных пространствах. С упором на многочисленные монографические характеристики проводится анализ результатов регламентации языковой стороны этносоциальных процессов в современных обществах).

Исследование

Классическая теоретическая интерпретация восходит к взглядам Ф. де Соссюра, полагавшего, что язык развивается согласно объективным законам, т.е. «языковая деятельность не регулируется какими-либо человеческими нормами; человеческий разум не может постоянно корректировать и направлять ее и не делает этого» [4. С. 4]. Однако И.А. Бодуэн де Куртене, напротив, подчеркивал социальную природу языка и утверждал необходимость ссылаться в лингвистических исследованиях на психологию и социологию, тем самым допуская возможность и целесообразность организованной сознательной политики в

области языка [5. С. 9]. Похожей точки зрения придерживается В.М. Алпатов, отстаивающий важность сознательных факторов языкового развития. По мнению исследователя, «лингвист слагается: 1) из реального строителя (и эксперта в строительстве) современных языковых (и географических) культур, для чего требуется изучение языковой современной действительности, самодовлеющий интерес к ней…; 2) из языкового политика, владеющего (хоть в ограниченных, пусть, размерах) прогнозом языкового будущего опять-таки в интересах утилитарного языкового строительства (одной из разновидностей “социальной инженерии” будущего); 3) из “общего лингвиста” и, в частности, лингвистического историолога…» [4. С. 4].

Одной из первопричин возрождения социолингвистики и превращения ее в самостоятельную область современного языкознания является реакция на основные положения дескриптивизма. Сам факт появления социолингвистического направления еще раз доказал, что языкознание не может ограничиваться абстрактным лингвистическим анализом, формальными методами исследования и изучением лишь внутриструктурных отношений в языке. Иными словами, в мировой науке постепенно произошло осознание необходимости объяснения языковых изменений с учетом внешних факторов. Рассмотрение социальных структур и языка как явлений динамических, а не статичных, признание того, что язык находится в постоянном процессе приспособления к изменяющимся условиям жизни общества, являются важными предпосылками социолингвистических исследований. В силу указанных обстоятельств, предметом анализа социолингвистики стали негомогенность и изменчивость языка.

Современная историография изучения социолингвистических сущностей свидетельствует о выделении двух направлений исследования языка в русле политической науки: язык как инструмент реализации политической власти и язык как объект воздействия политики. Данное разделение легло в основу зарождения политической лингвистики и лингвополитологии на стыке с юриспруденцией, занимающейся изучением политико-правовых основ языковой политики и ее законодательного обеспечения [5. С. 9].

В условиях современного общественного развития языковое планирование осуществляется в различных странах мира, исходя из разных методологических и идеологических концепций. Заслугой американской социологии языка явилось утверждение жизнеспособности идеи о возможности человека влиять на свой язык, активно участвуя в кодификации и нормализации конкретных языков, разрабатывая и совершенствуя их общественные функции.

Известно, что в 1952 г. была создана Школа языка и лингвистики, в задачу сотрудников которой входило знакомить дипломатов с основ-

ными проблемами в области языковой политики и анализа пропаганды. Деятельность данной школы во многом определила на рубеже 1950–1960 гг. дальнейшее развитие в рамках американской социологии языка такой сферы научного поиска, как языковое планирование.

Для разрешения проблем языкового и этносоциального толка в США при Научно-исследовательском Совете общественных наук был создан Комитет по социолингвистике. В задачу данного Комитета входило координировать деятельность ряда американских университетов, проводить международные симпозиумы и конференции по широкому кругу национально-языковых проблем, включая и вопросы языкового планирования.

Заметим, что сходной проблематикой в бывшем Советском Союзе занимался Научный совет по комплексной проблеме «Закономерности развития национальных языков в связи с развитием социалистических наций», основанный в 1963 г. при Институте языкознания АН СССР. В научных трудах отечественных корифеев лингвистической науки В.В. Виноградова, В.А. Аврорина, Г.В. Степанова, В.Н. Ярцевой, Ю.Д. Дешериева, Л.Б. Никольского, А.Д. Швейцера, М.И. Исаева и многих других были рассмотрены закономерности становления и эволюции различных литературных языков, предприняты попытки теоретического обоснования и осмысления отдельных проблем многонационального государства, каковым был Советский Союз.

Переходя к методологическим обоснованиям американской социолингвистики, следует заметить, что, будучи неоднородной в своих теоретических концепциях, она находится под воздействием лингвострановедческих идей современного семантического позитивизма, которые нашли свое воплощение в «социальной антропологии». В рамках этого течения утвердился взгляд на язык как на составной элемент культуры, трактуемой расширительно и включающей в себя структуру социальных отношений. На этой основе возникла теория изоморфизма языка и культуры, языка и социальной структуры. Причем, как язык, так и социальная структура (культура) понимаются как совокупность норм социального поведения [6, 7].

Два течения мысли, интеракционизм и этнометодология, активно заявившие о себе в 1950-е гг. прошлого столетия, отказываются от функционального и структуралистского подходов и превращают индивида в агента, который определяется условиями жизни, принуждаемый социальными структурами и обусловленный институтами. Главным для обоих подходов является непременный учет социальных отношений исходя из смысла жизни и выстроенных самими агентами стратегий.

В 1950–1960-е гг. возникла Вторая Чикагская школа с новым поколением социологов, развивавших идеи интеракционизма: С. Беккер, Э. Гофман, Э. Леметр, А. Штраус и др. Интеракционистская школа за-

имствовала у Первой Чикагской школы прагматизм или предрасположенность к опросам в малых сообществах и использованию неколичественных методов (биографии, встречи, включенное наблюдение и т.д.). Они восприняли также наследие Дж. Мида, который выдвинул гипотезу о том, что общество строится и воспринимает себя как результат совокупности межиндивидуальных обменов. Его работы о социальных взаимодействиях способствовали становлению целого направления в социологии, получившего название «символический интеракционизм». В чем сущность и содержание данного направления в понимании Д. Мида? Ряд категорий, которые использовал Мид в своих работах, открывает термин «коммуникация». «Принцип, который, как я предполагаю, является основным в социальной организации, есть коммуникация, вовлекающая других в процесс соучастия. Он требует присутствия других в самости, идентификации других с самостью, обретения самосознания через других» [8. С. 495]. Данное определение указывает на то, что коммуникация проявляет сущностные характеристики общества и индивида, их единство, достигаемое в процессе взаимного приспособления.

Специфику коммуникации Д. Мид усматривал, прежде всего, в ее символичности – качестве, присущем лишь человеческой коммуникации. Символичность коммуникации есть результат эволюции человека и содержание развития отношений общества и личности. В акте символического взаимодействия участвуют объекты, прошедшие социальную «обработку» в процессе воспитания и социализации. Символика жеста и языка, по мнению Мида, позволяет существовать обществу в его определенной качественной целостности и человеку в его специфической социальной природе.

Особое значение в системе символов принадлежит языку. Язык, в понимании ученого, есть не что иное, как голосовой жест. По значимости в жизни общества и человека он не имеет себе равных. Человечество знает самые разные языковые формы, каждая из которых имеет свою символику. В этом и состоит их социальная ценность. Язык звуковых жестов, с одной стороны, приобрел наибольшую значимость в системе коммуникации, посредством ее. С другой стороны, символичность коммуникации в корне меняет сложившееся представление о механизме социального поведения.

Д. Мид рассматривал символическую коммуникацию как опосредующее звено отношения между стимулом и поведенческой реакцией индивида. В коммуникации кодируется стимул. Он получает конкретно-историческую культурную интерпретацию и вызывает соответствующий ответ деятеля. В акте коммуникации непосредственно определяется значение стимула. Значение представляет собой реакцию, которую вызывает некоторый объект (жест) как у того, к кому он обращен, так и

того, кто его производит. Значение – это «значащий символ». Люди мыслят посредством символов, являющихся универсальными, поскольку универсальны их значения.

Исследуя межличностные отношения индивидов, т.е. отношения микроуровня социальной системы, Мид в то же время придавал существенное значение учету влияния макросистемы. Иными словами, Д. Мид рассматривал межличностные отношения с учетом общей социальной перспективы, что, без сомнения, позволяет говорить о социологической ориентации его исследований. В своих работах ученый продемонстрировал созидательную силу активности личности и ее родовую связь с историей общества.

Помимо традиционных исследовательских тем, касающихся выбора языка / языков для изучения в качестве родного или иностранного, соблюдения языковых прав миноритарных групп населения, организационных основ языкового образования, работы последнего времени вводят в научный обиход понятие языковой политики и планирования (ЯПП) и обосновывают допустимость и целесообразность использования данного терминологического деривата [5, 9]. Так, О.А. Селиверстова понимает под термином «языковая политика и планирование (ЯПП)» «деятельность по планированию и реализации воздействий на язык и его функционирование в обществе, а также теоретические и идеологические предпосылки, лежащие в основе этой деятельности» [5. С. 10]. Одновременно автор вводит понятие «внешняя ЯПП», представляющее собой теоретические и идеологические установки, а также мероприятия по распространению языка за пределами государства. Анализ внешней ЯПП увязывается с концепцией мягкой силы государства, которая «задает рамки соответствующей деятельности по распространению языка» [Там же].

Междисциплинарный характер исследовательского предмета *soft power* восходит к авторской концепции Джозефа С. Найя младшего (англ. *Joseph S. Nye, Jr.*; род. 1937) – американский политолога, ведущего эксперта по международным вопросам, разрабатывающего ряд направлений в рамках неолиберализма. В конце 1980-х – начале 1990-х гг. он занялся исследованием *теории комплексной взаимозависимости*, ставшей одной из значимых концепций в мировой политике, экономике и дипломатии. В настоящее время Дж. Най является профессором Гарвардского института государственного управления им. Джона Ф. Кеннеди. В фокусе его профессиональных интересов по-прежнему находятся внешнеполитические проблемы, связанные с глобализацией и универсальной взаимозависимостью.

Суть его *теории мягкой силы* состоит в следующем: Дж. Най видит главное преимущество *мягкой силы* перед военной или финансовой мощью в способности привлечь кого-либо благодаря ценностному со-

держанию внешней политики, а не простому набору материальных рычагов давления. Иными словами, он рассматривает три компонента, с помощью которых государство способно оказывать воздействие: *культура* (там, где она популярна, как в случае американской pop culture или французской haute couture), *ценности* (причем не только их декларирование, но и следование им) и *внешняя политика* [10–12]. *Мягкая сила* в трактовке Дж. Ная – это способность влиять на других для достижения желаемого результата за счет привлекательности и убеждения, т.е. заставить объекты доминирования «хотеть того, чего хотите вы». Далее он с довольно цинично разъясняет эту идею. Нужно, чтобы широкие массы в странах-объектах доминирования США захотели кока-колы и ярких вещей, красивых машин и уютных коттеджей, американской поп-культуры, голливудских блокбастеров и «навороченных» компьютеров и... и... и многого другого [13].

Возвращаясь к теме языковой политики, целесообразно увязать определенные сознательные усилия институциональных структур по оказанию воздействия на функциональную сторону языка с информационной революцией последних двух десятилетий. С ее приходом возросло воздействие *мягкой силы* на миллениалов (millennials), получивших в третьем тысячелетии больший доступ к информации. Справедливости ради стоит заметить, что меняется не скорость передачи информации, а снижается ее стоимость. Всем известен факт: когда цена технологии быстро снижается, информация становится легко доступной и безбарьерной.

Последствием информационной революции явились рассредоточение и постепенный переход власти от правительств к привлекательным для молодого поколения негосударственным субъектам, начиная от крупных корпораций и некоммерческих организаций до специальных неформальных групп. Иными словами, негосударственные акторы – основные проводники *мягкой силы*, существуя в «другом измерении» международных отношений, оказывают непосредственное влияние на мировые процессы, зачастую пользуясь ресурсами *soft power*.

Ярким примером смены культурной и языковой парадигмы на международной арене может служить деятельность международных неправительственных организаций, тонко проводящих в жизнь свою политику на территории субъекта манипуляции. Достаточно обратить внимание на современный Китай, который создает сотни институтов Конфуция по всему миру, чтобы учить своему языку и культуре. Китай тратит миллиарды на увеличение своего международного радио- и телевещания, усиливает собственную привлекательность экономической помощью бедным странам. В последнее десятилетие было принято называть эти усилия «Китайское Наступление Очарованием» (China’s Charm Offensive).

Разумеется, Китай пока не имеет глобальной культурной инфраструктуры уровня Голливуда, не обладает «железной хваткой» *мягкой силы* США. Китайские университеты пока проигрывают американским и не могут конкурировать на равных с некоммерческими американскими организациями, которые создают большую часть Американской *мягкой силы*. Как отметил в свое время британский журнал The Economist, «партия не купила у господина Ная совет о том, что действие мягкой силы происходит от личностей, частного сектора и гражданского общества. Так что государство взялось продвигать древнюю культуру, которая, как они считают, может иметь глобальную привлекательность» [14].

Таким образом, выделяя понятийное ядро феноменологического концепта *мягкая сила*, можно предположить, что оно состоит из таких сем, как *возможность, инструмент, влияние* и *ресурсная база*, представленная культурой, идеологией, ценностями и кластером «экономика + язык».

Интернационализация образования как общемировой тренд также оформилась под воздействием *мягкой силы*. Не осталась в стороне от глобальных тенденций и система образования и науки Российской Федерации. Университарии находятся под жестким контролем министерских чиновников, детерминированных повысить международный рейтинг российских ведущих национальных исследовательских и федеральных университетов за счет перевода учебных планов и рабочих программ на английский язык и конвертирования интеллектуального капитала российских ученых и преподавателей в статью национального дохода. При этом удивляет позиция чиновников от образования, которые в отсутствие сколько-нибудь внятной языковой политики на государственном уровне, направленной на возвращение русскому языку статуса престижного языка мирового уровня, с одновременным расширением спектра его функциональных возможностей, кодификацией и нормированием корпуса языка, продолжают беззастенчиво множить декларации о придании английскому языку дополнительного потенциала, с помощью которого возможно без труда интегрироваться в общемировое научное, образовательное и культурное пространство. Одновременно с этим можно наблюдать, как в учебных планах всех без исключения направлений подготовки сокращаются часы по дисциплине «Иностранный язык».

Противоречивый характер процессов, захлестнувших общественно-политическую жизнь России, свидетельствует о поиске собственной модели «мягкого» внешнеполитического воздействия: ряд исследователей считают, что Россия «почти безвозвратно утратила свой довольно значительный потенциал “мягкой силы”, который достался ей после распада Советского Союза… Ресурс этот был (отчасти еще и остается)

довольно существенным, он включает в себя: информационно-культурное влияние России на страны СНГ, возможность беспрепятственного распространения продукции российской теле- и киноиндустрии, музыкальных произведений, научно-образовательную привлекательность российских вузов» [15. С. 192]. Существует еще одна точка зрения, согласно которой «потенциал российской “мягкой силы” настолько ослаблен, что говорить о ее реальном вкладе в реализацию отечественной внешней политики как минимум преждевременно: когда-то Россия распространяла свое влияние благодаря русскому языку. Но эти каналы воздействия отошли в прошлое» [16].

В данном контексте представляется целесообразным отметить, что важными акторами или трансляторами *мягкой силы* России являются российская диаспора за рубежом (свыше 30 млн человек, занимает второе место по численности после китайской среди иностранных диаспор), Русская православная церковь, иностранные организации бывших выпускников российских и советских вузов. В этой связи не стоит забывать о деятельности Совета по русскому языку при Правительстве РФ, Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина, Фонда «Русский мир», целью которых является координирование продвижения русского языка и культуры.

Итак, в основе внешней языковой политики лежит распространение языка под воздействием *мягкой силы*. Языковая политика реализуется через многочисленные каналы: культурные и обменные программы, разветвленную сеть грантов и стипендиальных программ, лоббирование интересов зарубежных некоммерческих организаций. Более того, правительства США, Великобритании и Австралии совместно с информационными ресурсами, обеспеченными возможностями современных информационных технологий, способствуют переводу международного английского языка как языка-макропосредника в статус достаточного и необходимого условия для отнесения его к субъектам и объектам *мягкой силы*.

По словам основоположника *мягкой силы*, господина Дж. Ная, «большая часть мягкой силы выражается гражданским обществом <…> не правительством <…> Китай и Россия ошибаются, полагая, что что правительство – основной инструмент мягкой силы». Американский «универсализм» культуры и внешняя политика продвигают общие интересы и ценности другим странам. Заимствованная у Лакло и Муффа теория дискурса отражается в дискурсе Ная, где термин «мягкая сила» рассматривается как «узловая точка» или «ключевое слово», которое способно определить значение других означающих дискурса и присваивает ему определение «мягких энергетических ресурсов» [17].

В этой связи важным будет отметить, что дискурсивный анализ контекстов свидетельствует о низкой степени ассимиляции конструк-

ции *мягкая сила* в русском языке. Данный факт подтверждается графической вариативностью и семантической диффузностью. Как отмечает О.А. Селиверстова, «мягкая сила» преимущественно понимается как 1) потенция, способность оказывать воздействие; 2) ресурс привлекательности; 3) влияние. Указанные значения находят свое отражение в синонимической парадигме, представленной выражениями *мягкое влияние, мягкие формы влияния, мягкие позиции, мягкая безопасность*. Антонимическая парадигма включает в себя словосочетания *грубая сила*, *военная сила*, *жесткая сила*. Наиболее частотная оппозиция основана на лексеме *военная* и в разных контекстах реализует семы «военная» и «принуждающая» [5. С. 16].

Исследователь отмечает при этом, что ассоциативно-семантическое поле конструкции *мягкая сила* на материале дискурса СМИ имеет выраженную доминанту, представленную компонентом *страна*. На периферии АСП расположены компоненты *культура, образование, язык*, что позволяет предположить о формировании специфичного восприятия *мягкой силы* РФ, основанной на гуманитарных ценностях [Там же. С. 17]. В сопоставительном плане можно отметить, что «лексико-семантический анализ национальной специфики “мягкой силы” позволил выявить и описать тематические поля изучаемого понятия для США и КНР, отражающие национально обусловленные особенности его восприятия… Ядро образуют лексемы “принадлежность к государству”, “сфера деятельности – политика”, ареал деятельности – “мир”. Компонентам периферии соответствуют *global, government, foreign, international, people, president* (США); *global, government, foreign, international, people, nation* (КНР)» [Там же. С. 18].

Заключение

Учитывая вышеизложенное, отметим, что проанализированные языковая политика и языковое планирование как внешние инструменты влияния на потенциальные субъекты и объекты имеет существенный потенциал для дальнейших исследований. Так, в фокусе интереса социолингвистов и социологов языка могут быть политические и идеологические аспекты языковой политики и планирования, последствия проводимой языковой политики в поликультурных ареалах мира с точки зрения прав миноритарных языков и культур. На микроуровне важными представляются дальнейшие исследования в сфере выбора языков обучения в образовательных учреждениях и выявление взаимосвязей и взаимозависимости языкового обустройства лингвистического атласа многонациональных государств от проводимого языкового менеджмента на соответствующих территориях.

С наступлением новой эры промышленной революции умная политика стала сочетать в себе «твердую» и «мягкую» силу. При этом к *hard power* государств относят экономическую и военную мощь. *Soft power* характеризуют тремя основными компонентами: *культурой*, определяемой как набор значимых для общества ценностей, *политической идеологией* и *внешней политикой*, понимаемой как дипломатия в широком смысле слова. Характерно, что первые два компонента – исторически сложившееся наследие нации. Третий компонент, напротив, является субъективным фактором, привносимым находящимися у власти политиками.

Одним из эффективных каналов наращивания потенциала *мягкой силы* может быть так называемая народная дипломатия. Центральная роль в ее осуществлении принадлежит информационному ресурсу и контролю над информационными потоками. Дж. Най, выделив в свое время три измерения народной дипломатии, а именно ежедневное направленное освещение американских внешнеполитических акций, «стратегическое общение», под которым он подразумевал фокусированное обсуждение наиболее важных для США политических тем, и, наконец, развитие прямых контактов с иностранной аудиторией посредством системы обменов, программ научных стипендий, позволяющих зарубежным гражданам лично знакомиться с Соединенными Штатами, американской системой культурных ценностей и, что важно, сферой образования, наибольшее внимание уделял последнему.

Понятие «мягкая сила» было включено в российскую Концепцию внешней политики еще в 2013 г. Сравнительно-сопоставительный анализ последствий, результирующих набирающих силу рычагов влияния США, КНР, Японии, Германии, Австралии и других государств, без всякого сомнения, детерминирует поиск идентификационной ниши для российской культуры на международном уровне. Одновременно с этим все острее ощущается необходимость смены вектора развития научно-образовательного пространства в Российской Федерации. С одной стороны, инвестирование правительства в «человеческий капитал» неуклонно ведет к повышению уровня образования и росту численности среднего класса в стране и повышению его дохода, превращая его представителей «в самую многочисленную социальную группу со своей системой культурных ценностей, оказывающей значительное влияние на национальную культуру» [3. С. 17]. С другой стороны, Россия стоит перед выбором: оставаться интеллектуальным донором для развитых стран или выводить ступени системы образования на уровень интернационализации, конкурентоспособности в общемировом масштабе и возвращения национальной культуре, русскому языку и российскому образованию престижной и символической цивилизаторной роли.

Литература

1. ***Dumas G.*** La mondialisation et la diversité linguistique: la nécéssaire dialogue // Le français, le défi de la diversité. FIPF, 2005.
2. ***Klikenberg J.-M.*** La diversité linguistique: un dogme ou un programme. FIPF, 2005.
3. ***Гураль С.К., Смокотин В.М.*** Межъязыковая и межкультурная коммуникация в период глобализации // Язык и культура. 2013. № 4 (24). С. 14–23.
4. ***Гришаева Е.Б.*** Типология языковых политик и языкового планирования в полиэтническом и мультикультурном пространстве (функциональный аспект) : автореф. дис. ... д-ра филол. наук. Саратов, 2007. 46 с.
5. ***Селиверстова О.А.*** Языковая политика как инструмент реализации «мягкой силы» в политическом дискурсе XXI века (на материале российских, американских и китайских СМИ) : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Великий Новгород, 2017. 21 с.
6. ***Pike K.*** Language in Relation to a Unified Theory of Structure of Human Behaviour. Paris : The Hague, 1967.
7. ***Grimshaw A.D.*** Sociolinguistics // Advances in the Sociology of Language / ed. by J.A. Fishman. Paris : The Hague, 1971. P. 92–151.
8. ***Желтов В.В., Желтов М.В.*** История западной социологии: этапы, идеи, школы : учеб. пособие для вузов. Кемерово : Кузбасс, 2004. 850 с.
9. ***Baldauf R.B.*** Language Planning and Policy: Recent Trends, Future Directions. URL: http:www.cilp.net/
10. ***Nye J.*** Bound to Lead: The Changing Nature of American Power. N.Y., 1990.
11. ***Nye J.*** Soft Power: The Means to Success in World Politics. N.Y. : Public Affairs Group, 2004.
12. ***Най Дж.*** Гибкая сила. Как добиться успеха в мировой политике. М. : Тренд, 2006. 397 с.
13. URL: http://smartpowerjournal.ru/soft-power/
14. URL: http://confuciusinstitute.unl.edu/institutes.shtml
15. ***Будаев А.В.*** «Мягкая сила» во внешней политике России: истоки, особенности, перспективы // Государственное управление. Электронный вестник. 2015. Вып. 48. С. 189–205.
16. ***Казанцев А.А., Меркушев В.Н.*** Россия и постсоветское пространство: перспективы использования «мягкой силы» // Полис. 2008. № 2. С. 122. URL: URL:http://www.politstudies.ru/index.php?id=3968&page_id=453
17. ***Хуань Сунь Ле.*** Двойственность мягкой силы. URL: http://www.geopolitica.ru/article/dvoystvennost-myagkoy-sily-rossii

Сведения об авторе:
Гришаева Елена Борисовна – доктор филологических наук, доцент, зав. кафедрой делового иностранного языка Института экономики, правления и природопользования ФГАОУ ВО «Сибирский федеральный университет» (Красноярск, Россия). E-mail: bld_iemes@sfu-kras.ru; e-grishaeva@mail.ru

Поступила в редакцию 15 января 2018 г.

LANGUAGE AS A POLITICAL POWER AND AS AN OBJECT OF THE IMPACTING POLICY

Grishaeva E.B., Doctor of Linguistics, Associate Professor, Chair of Business Language Department at the Institute of Economics, Management and Environmental Studies, SibFU (Krasnoyarsk, Russia). E-mail: bld_iemes@sfu-kras.ru; e-grishaeva@mail.ru

DOI: 10.17223/19996195/41/4

Abstract. A framework for and overview of the key elements of language policy and language planning and their functional aspect is featured in the article. Solving socioeconomic issues within polyethnic and multicultural nations under globalizing world order is also a sharp focus of the paper in question. It first addresses a common trend to apply multidisciplinary theoretical approaches of a wider spectrum of social and political studies to linguistics, sociology of language, philosophy and polity. The analysis then envisages general scientific, linguistic and sociolinguistic methods applied onto the language policy and planning covering the concept of the "soft power" as an influential instrument for providing principles of language policy both on the national and transnational levels. Within each of these areas, key articles outlining mainstreamed recent directions are discussed indicating the new found issues of the globalizing world. Modern political discourse of domesticated and international media contents reflect both common and culture-induced national factors that influence on the perception of the concept "soft power" in different countries. Insightful analysis of the lexical units determines a field of semantic associations of the concept "soft power' and its impacting consequences on globally emerging cultures and their axiological characteristics of the referring linguacultures. A "soft power" concept embraces two interpretations: 1) *soft power* as an appealing resource, featuring a greater impact of the culture-centred language concept sphere on the system of sociocultural language codes and 2) *soft power* as an impacting resource, containing a manipulative discursive potential, which together with media policy produces influential impacts on consciousness, standpoints and values of the speakers. Applied analytical material elicits trends illustrating interconnection of intra and extra linguistic factors of the specific language policy and planning implementation. Thus, the grounded point of view had been shaped within the frame of sociolinguistic study of diverse issues of modern multipolar world and the topical area "Language and Culture".
Keywords: language policy; language planning; soft power; language concept sphere.

References

1. Dumas G. (2005) La mondialisation et la diversité linguistique: la nécéssaire dialogue // Le français, le défi de la diversité. FIPF.
2. Klikenberg J.-M. (2005) La diversité linguistique: un dogme ou un programme. FIPF.
3. Gural' S.K., Smokotin V.M. (2013) Mezh"yazykovaya 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.
4. Grishayeva E.B. (2007) Tipologiya yazykovykh politik i yazykovogo planirovaniya v polietnicheskom i mul'tikul'turnom prostranstve (funktsional'nyy aspekt) [Typology of language policies and language planning in a multi-ethnic and multicultural space (functional aspect)]. Abstract of Philology doc. diss. Саратов.
5. Seliverstova O.A. (2017) Jazykovaya politika kak instrument realizatsii "myagkoy sily" v politicheskom diskurse XXI veka (na materiale rossiyskikh, amerikanskikh i kitayskikh SMI) [Language policy as an instrument for implementing "soft power" in the political discourse of the 21st century (on the basis of Russian, American, and Chinese media)]. Abstract of Philology cand. diss. Velikiy Novgorod.
6. Pike K. (1967) Language in Relation to a Unified Theory of Structure of Human Behaviour. Paris : The Hague.
7. Grimshaw A.D. (1971) Sociolinguistics// Advances in the Sociology of Language / ed. by J.A. Fishman. Paris : The Hague. pp. 92–151.
8. Zheltov V.V., Zheltov M.V. (2004) Istoriya zapadnoy sotsiologii: etapy, idei, shkoly [The history of Western sociology: stages, ideas, schools]. Ucheb. posobiye dlya vuzov. Kemerovo : Kuzbass.
9. Baldauf R.B. Language Planning and Policy: Recent Trends, Future Directions. URL: http:www.cilp.net/
10. Nye J. (1990) Bound to Lead: The Changing Nature of American Power. New York.

11. Nye J. (2004) Soft Power: The Means to Success in World Politics. New York : Public Affairs Group.
12. Nye J. (2006) Gibkaya sila. Kak dobitsya uspekha v mirovoi politike [Soft Power: The Means to Success in World Politics]. M. : Trend.
13. URL: http://smartpowerjournal.ru/soft-power/
14. URL: http://confuciusinstitute.unl.edu/institutes.shtml
15. Budayev A.V. (2015) "Myagkaya sila" vo vneshney politike Rossii: istoki, osobennosti, perspektivy ["Soft power" in Russia's foreign policy: origins, features, prospects] // Gosudarstvennoye upravleniye. Elektronnyy vestnik. 48. pp. 189–205.
16. Kazantsev A.A., Merkushev V.N. (2008) Rossiya i postsovetskoye prostranstvo: perspektivy ispol'zovaniya "myagkoy sily" [Russia and the Post-Soviet space: prospects for using "soft power"] // Polis. 2. p. 122. URL: http://www.politstudies.ru/index.php?id=3968&page_id=453
17. Huan Sun Le. Dvoystvennost' myagkoy sily [Duality of soft power]. URL: http://www.geopolitica.ru/article/dvoystvennost-myagkoy-sily-rossii

Received 15 January 2018

УДК 81'367
DOI: 10.17223/19996195/41/5

ВАРИАТИВНОСТЬ АССИМИЛЯТИВНЫХ ПРОЦЕССОВ В ТЕКСТАХ С РАЗЛИЧНОЙ СТИЛИСТИЧЕСКОЙ ОКРАСКОЙ

Б.А. Жигалев, К.Э. Безукладников, Б.А. Крузе

Аннотация. Описаны результаты проведенного комплексного исследования фонетико-фонологических признаков стыковых согласных: выявлены качественно-количественные признаки согласных в одинаковых позиционно-дистрибутивных условиях в устных текстах официального и неофициального общения, определены артикуляторно-перцептивные характеристики согласных и их акустические корреляты в зависимости от стилистической принадлежности текста. Ассимилятивные явления, в результате которых проявляются модификации согласных, рассматриваются в статье с точки зрения стилевой окрашенности устного текста, т.е. с учетом цели общения, речевой ситуации, характера отношений между говорящими.

Ключевые слова: фонетико-фонологические признаки стыковых согласных; артикуляторно-перцептивные характеристики согласных; акустические корреляты; ассимилятивные явления; модификации согласных; стилевая окрашенность устного текста; речевая ситуация.

Введение

Представленное исследование посвящено выявлению вариативности процессов ассимиляции, консонантной элизии и связанных с ними модификаций согласных в читаемых текстах официального и неофициального общения. Актуальность проведения работы по изучению вариативности стыковых согласных объясняется необходимостью исследования фонологических и фонетических явлений на стыках слов и внутри слова для понимания процесса реализации фонологической системы в речи, что важно в теоретическом и практическом плане преподавания фонетики английского языка, в решении проблем лингвистического и прикладного характера.

Ассимилятивные явления анализируются в отечественной и зарубежной лингвистике в основном на примерах текстов одного стиля; при упоминании стилистической фонетической вариативности ссылки делаются на отдельные согласные, не дается четкой классификации ассимилятивных модификаций. Описание процессов ассимиляции и консонантной элизии констатируется обычно на основе аудитивного анализа.

Данное исследование предполагает определенную упорядоченность ассимилятивных явлений в текстах официального и неофициального общения, а также значительно отличается от ранее проводимых экспериментов в этой области по материалу исследования и методике

его проведения, которая включает позиционно-дистрибутивный, статистический, аудитивный, акустический (осциллографический и спектрографический), фонологический методы исследования.

Материалом исследования послужили диалогические тексты официального и неофициального общения из пьес современных английских авторов в реализации носителей языка.

Объектом исследования являются согласные в консонантных комплексах, согласные в интервокальной позиции, позиции между гласными и сонантом, согласные в позиции перед или после паузы.

Целью, преследуемой авторами настоящей статьи, таким образом, является установление вариативности качественно-количественных характеристик английских согласных, возникающих в результате ассимилятивных явлений, в зависимости от стилистической окрашенности текста.

Консонантные оппозиции и условия их нейтрализации в зависимости от стилистической принадлежностью текста. Национальный язык представляет собой систему с несколькими стилевыми подсистемами (субъязыками). Каждая из подсистем обладает определенным инвентарем языковых средств на всех ярусах структуры языка. Когда речь идет о стилистической модификации на сегментном уровне фонетического яруса, то обычно рассматриваются два противоположных вида речи: официально-деловой и неофициальный, разговорно-бытовой. Официально-деловые речевые акты можно объединить по принципу отсутствия в них ярко выраженной экспрессивности; информация средствами данного стиля не ассоциируется, как правило, ни с какими подлежащими по выражению эмоциями. Одними из главных особенностей такого общения являются точность и четкость артикуляции, относительно медленный тип. Подобные характеристики официально-деловой речи обусловлены целями и задачами коммуникации: как можно правильнее и точнее донести информацию до слушателя при минимально используемых языковых средствах. Ограничение речи строго определенными рамками обусловлено также, как правило, социальными или возрастным неравенством коммуникантов. Внутренними признаками речи неофициального общения являются непринужденность способа выражения, эмоциональность речи, динамичность, простота, избыточность, с одной стороны, и краткость, эллиптичность – с другой. В фонетическом плане отмечаются некоторая небрежность, неаккуратность в оформлении высказывания, частичные потери сегментного состава при сохранении информативности [1].

Реализация фонологической системы в речи регулируется произносительной нормой данного языка. В настоящем исследовании предлагается выделить такие нормативные единицы, как инвариант, алло-

фон и стилистическая аллофоническая вариация, которые являются нормативными эталонами манифестации фонемы и звуков речи.

Нормативные единицы не охватывают всех реально существующих вариаций в данном конкретном языке. В частности, не указываются эмоционально-стилистические, диалектальные и другие единицы, поскольку в фокусе данного исследования находятся лишь функционально-стилистические единицы нормативного уровня.

Фонема – единица системы – понимается как диалектическое единство дифференциальных признаков, которая представлена в конкретном звуке как индивидуальная реализация инварианта, аллофона или стилистической аллофонической вариации.

Инвариант, аллофон и стилистическая аллофоническая вариация – единицы нормативного характера, которые отличаются друг от друга не степенью абстракции, а целями, задачами и условиями их реализации. Эти единицы понимаются нами следующим образом.

Инвариант как основной нормативный элемент регламентирует антропофоническую модель фонемы, не отягощенную ни позицией, дистрибуцией, ни сферой общественного употребления.

Аллофоны или варианты регламентируют антропофоническую модель фонемы, где уже учитываются позиции во фразе и фонетическое окружение.

Стилистическая аллофоническая вариация учитывает не только фонетический контекст фонемы и позицию морфемы, в которой она фигурирует в слове, но и условия общения говорящих, их социальный статус, цель высказывания и другие социальные факторы. На целесообразность выделения особой нормативной единицы, отражающей стилистическую сферу ее функционирования, указывают многие исследователи. Предложенный нами термин для данной единицы – стилистическая аллофоническая вариация – представляется более удачным, чем термин «вариант», поскольку в различных школах и направлениях термины «вариант» и «аллофон» употребляются как синонимы и обозначают нормативную единицу позиционно-дистрибутивного характера, не обладающую стилистической маркированностью.

Рассматривая язык с функциональной точки зрения, нельзя говорить о наличии общеязыковой нормы для каждого конкретного языка. Поскольку язык представляет собой пересечение нескольких субъязыков, то для каждого из них существует своя субъязыковая норма с определенным набором нормативных единиц. Однако субъязыки не являются замкнутыми системами, в реальной речи они постоянно перекрещиваются и сосуществуют. Таким образом, другие ограничены употреблением только в одном из них [2]. Фоностилистика, занимающаяся вопросами субъязыка на фонетическом уровне, также оперирует различными нормативными единицами, среди которых целесообразно вы-

делять нейтральные, относительно специфические и абсолютно специфические. Нейтральные единицы не несут в себе никакой информации о стилистической принадлежности текста и могут быть обнаружены в любом субъязыке. Абсолютно специфические единицы находятся на периферии субъязыка и являются абсолютными показателями принадлежности текста к тому или иному субъязыку. Относительно специфические единицы, хотя и закреплены в основном за той или иной подсистемой, однако могут быть обнаружены в гораздо меньшем количестве и в другой подсистеме. Звуковые изменения, являющиеся результатом комбинаторно-позиционных условий реализации сегмента, приводят к возникновению аллофонов фонем, нейтрализация которых в стилистически различных речевых высказываниях ведет к аллофонической вариативности. Таким образом, аллофонические вариации предстают стилистически значимыми, так как их употребление обусловлено определенными экстралингвистическими факторами.

Единицы сегментного уровня фонетического яруса структуры языка, манифестируясь в речи, вступают в отношения дистрибутивного характера, в результате чего происходят ассимилятивные и диссимилятивные изменения звуковых сегментов. Вариативность в пределах сегментного уровня есть результат естественного процесса аккомодации единиц связной речи. Под ассимиляцией понимается процесс позиционного влияния и комбинаторных изменений соседних и близстоящих звуков в сторону из артикуляторного и акустического уподобления в результате сложного переплетения артикуляторных актов органов речи в процессе речевой коммуникации.

Проведенный анализ существующих в отечественной и зарубежной лингвистической литературе ассимилятивных явлений позволяет предложить классификацию ассимилятивных процессов по следующим признакам [3]:

1. По качественному признаку, т.е. по изменению качественных характеристик звука:

а) изменение места артикуляции;

б) замена активного органа и изменение места артикуляции;

в) огубление негубных согласных;

г) озвончение или оглушение согласных;

д) изменения, связанные со способом образования;

е) изменения, связанные с положением мягкого неба;

е) одновременное изменение способа образования, замена места артикуляции и типа преграды в случае перехода альвеолярных смычно-взрывных в палатально-альвеолярные смычно-щелевые аффрикаты;

ж) одновременное изменение положения губ и работы голосовых связок;

з) возникновение назальной окраски в реализации межзубного согласного в позиции после носового сонанта.

2. По определяющему ассимилятивный процесс признаку (контекст или позиция):

а) контекстуальные, вызванные фонетическим контекстом в широком толковании;

б) позиционные, определенные нахождением сегмента во фразе, например перед паузой или после паузы.

3. По временному признаку – ассимиляции, имевшие место в ходе исторического развития языка или наблюдаемые на современном этапе его развития:

а) исторические или диахронические;

б) современные или синхронические.

4. По признаку стилистической принадлежности устного текста, в котором обнаружены ассимиляции:

а) ассимиляции, характерные лишь для одного вида общения;

б) ассимиляции, встречаемые в основном в одном виде, но изредка попадающиеся и в других видах общения;

в) ассимиляции, в равной степени характерные для различных видов общения.

5. По признаку направленности воздействия:

а) прогрессивные;

б) регрессивные;

в) двойные.

6. По признаку взаимовлияния:

а) односторонние;

б) взаимные.

7. По признаку конечного результата:

а) частичные;

б) полные.

8. По признаку однородности артикуляторных операций:

а) простые;

б) сложные.

Процессы ассимиляции, которые наблюдаются в речевых произведениях, ведут к полной или частичной потере качественно-количественных характеристик ассимилируемых звуков. Таким образом, существующие фонологические противоположения в определенных случаях нейтрализуются [4]. Случаи нейтрализации оппозиций имеют место на нормативном уровне, который является связующим звеном реализации системных единиц в звуки речи и где функционируют такие единицы, как инвариант, аллофон и стилистическая вариация.

Позиция нейтрализации не может возникнуть при оппозиции инвариантов, так как при сравнении членов любой такой оппозиции про-

сто не возникают условия, в которых нейтрализация могла бы иметь место, поскольку позиция нейтрализации всегда предопределяется какими-либо позиционно-дистрибутивными или функциональными условиями [5]. Поэтому, какую бы инвариантную оппозицию мы ни рассматривали, она всегда будет постоянной, например p : b – оппозиция по признаку сильной-слабой артикуляции и работе голосовых связок; t : s – оппозиция по типу преграды и способу образования; ɡ : ŋ – оппозиция по положению мягкого неба и т.д.

Не может возникнуть позиции нейтрализации и между членами оппозиции, представляющими основные аллофоны фонем, т.е. варианты, находящиеся в сильной позиции. Приведем, к примеру, такие случаи:

du: vs zu:

taɪ vs Θaɪ начальная позиция согласного перед гласным.

maɪl vs naɪl

Нейтрализации могут подвергаться лишь неосновные аллофоны фонем и стилистические вариации, сущность присутствия которых в языке как раз отмечена большой свободой вариативности в результате потери первоначальных инвариантных характеристик и приобретения инвариантных свойств других фонем.

Методика проведения исследования

Для проведения исследования процессов ассимиляции и консонантной элизии на материале устных текстов различной стилистической принадлежности была использована комплексная методика, применяемая многими авторами и дающая возможность решения поставленных перед исследователями задач [6–8]. Такая методика включает в себя теоретический, позиционно-дистрибутивный, статистико-математический, аудитивный и акустический виды анализа.

Теоретический метод использовался в изучении литературы, относящейся к исследуемой проблеме, и лингвистическом анализе данных, полученных в результате аудитивного и инструментального анализа.

Позиционно-дистрибутивный метод применялся при подборе экспериментального материала с тем, чтобы анализируемые сегменты в текстах различной стилистической принадлежности находились примерно в одинаковых контекстах и позиционных условиях.

Целью аудитивного анализа ставилось определение артикуляторно-перцептивных характеристик согласных на стыках.

Инструментальный анализ, включавший осциллографическое и спектрографическое исследование, давал объективную картину характеристик анализируемых консонантных комплексов.

Статистико-математический метод заключался в установлении количества реализованных консонантных стыков, математической об-

работке данных инструментального анализа, вычислении процентных соотношений данных аудитивного и инструментального видов анализа.

Поставленные задачи предопределили подготовку соответствующего текстового материала для чтения, который составлял бы бинарную стилистическую оппозицию: официальное–неофициальное общение. Отрезки диалогической речи, содержащие интересующие нас консонантные комплексы, были выбраны из пьес современных английских авторов и представляли собой разговор между полицейским и предполагаемым нарушителем общественного порядка, рядовым военнослужащим и офицером и разговор близких знакомых на семейно-бытовые темы. После подборки экспериментального материала он был показан преподавателям стилистики, а также носителям языка, которые подтвердили различную стилистическую принадлежность текстов.

Результаты анализа ассимилятивных процессов по признаку звонкости-глухости. В результате интерпретации экспериментальных данных предложены следующие выводы:

1. Вариативность признака звонкости-глухости в потоке речи является не только следствием позиционно-дистрибутивных факторов, но также отображением стилистической маркированности текста. При одинаковых позиционно-комбинаторных условиях реализации глухих и звонких аллофонических вариаций происходит в зависимости от целей и условий общения, социального статуса коммуникантов.

2. Ассимилятивные процессы по работе голосовых связок представляют собой не простую замену глухого согласного звонкой вариацией или звонкого согласного глухой вариацией. Этот механизм является сложным комплексом чередований реализаций сегмента с участием голоса или без него, что фиксируется на интонографическом рисунке наличием отметок частоты основного тона и показателем амплитуды звукового давления в пределах, характерных для полнозвонких, полузвонких и глухих реализаций.

Перцептивные характеристики не всегда коррелируют с инструментальными данными, особенно если длительность интересующего нас отрезка сегмента не превышает 20–30 м/с. Эта длительность звучания не воспринимается человеческим ухом и поэтому может квалифицироваться как несущественная, носящая факультативный характер. Основным коррелятом артикуляторных операций работы голосовых связок является перцептивное восприятие, акустические характеристики помогают правильной расшифровке слухового восприятия, устраняя в последнем субъективные тенденции.

3. Средняя амплитуда звукового давления для полнозвонких согласных варьируется от 7 до 20 относительных единиц, полузвонких – от 4 до 8, глухих – от 1 до 6 относительных единиц. Амплитуда звуко-

вого давления, таким образом, является акустическим маркером звонкой или глухой артикуляции согласных.

4. В текстах неофициального общения, в реализации звонких согласных интервокальная и сонантно-вокалическая позиции не являются абсолютным гарантом полнозвонкого звучания сегмента, где фиксируются реализации без присутствия голоса у звонких согласных, в то время как наличие звонкости фиксируется в 90–95% подобных позиций при официальном общении.

5. При анализе звонких согласных необходимо учитывать текстовые особенности функционирования инициальных сегментов, отмечаемых на уровне слухового анализа тенденций к оглушению, обусловленной увеличением общей относительной энергии и усилением напряженности артикуляции в фонации инициального звонкого согласного после перерыва в речевой цепи. Тексты неофициального общения в большей степени обладают подобным явлением.

6. В текстах официального и неофициального общения интервокальная и сонантно-вокалическая позиции создают для глухого согласного условия к озвончению, что и происходит в 60% реализаций. Аудиторы при этом отмечают бóльший процент озвончения в текстах непринудительного общения, фиксируя также в данных текстах случаи консонантной элизии. В текстах неофициального общения встречаются примеры глухих реализаций глухих согласных в условиях сонантно-вокалической дистрибуции, а также глухие вариации звонких согласных в аналогичной дистрибуции. Такие вариации наряду с эллиптированными согласными являются абсолютно специфическими единицами текстов неофициального общения и указывают на большую свободу в варьировании в подобных текстах.

7. Глухие согласные оглушают следующий за ними сонант как в текстах официального, так и неофициального общения. Однако в официальной речи нередко происходит обратный процесс – озвончение глухого согласного. Такие вариации являются абсолютно специфическими единицами официального говорения. Для текстов неофициального характера абсолютно специфическими единицами являются эллиптированные вариации какуминального сонанта в позиции после глухого согласного.

8. Нейтрализация оппозиции по признаку наличия-отсутствия голоса в реализации согласных происходит:

а) для звонких согласных в позиции с последующим глухим согласным либо в инициальной или финальной позиции во фразе;

б) для сонантов в позиции с предшествующим глухим согласным;

в) для глухих согласных в интервокальной позиции, а также в позиции между гласным и сонантом.

Артикуляторно-перцептивные характеристики нейтрализации оппозиции по признаку наличия голоса, в основном, коррелируют с акустическими параметрами нейтрализации данных оппозиций; при озвончении наблюдаются гармонические колебания в нижних частотах спектра, при оглушении они отсутствуют.

9. По признаку направленности воздействия:

а) для речи неофициального общения более характерны ассимиляции: воздействие на сегмент с двух сторон;

б) для официальной речи наряду с прогрессивными ассимиляциями характерны регрессивные ассимиляции в позиции глухой согласный + сонант, когда сонант озвончает согласный; если сонантом является губной / w /, то он к тому же придает согласному губную окраску в реализации. Такие являются односторонними, двойными, а по качественному признаку могут характеризоваться как процессы, влияющие одновременно и на работу голосовых связок, и на положение губ.

10. По признаку наличия-отсутствия голоса полные ассимиляции чаще встречаются в текстах неофициального характера.

11. Модификации согласных, связанные с работой голосовых связок, подтверждают положение о том, что они представляют собой изменения нерелевантных признаков сегментов, поскольку их изменение не сказывается на дистинктивной функции фонемы и не ведет к потере смысловой нагрузки слова.

Результаты перцептивного и акустического анализов стилистических вариаций смычно-взрывных согласных, связанных с ассимиляцией по способу образования. В результате проведенного анализа сделаны следующие обобщения:

1. На аллофоническую вариативность способа артикуляции стыковых смычно-взрывных согласных сильное влияние оказывает дистрибуция. Реализация аллофонических вариаций находится в прямой зависимости от стилистической принадлежности текста, в котором аллофонические вариации реализуются.

2. В условиях компрессии звуковой цепи реализация взрывного согласного, как правило, сохраняется в той или иной степени в любом виде общения, в любых позиционно-дистрибутивных условиях. В подавляющем большинстве случаев при эллиптировании взрыва остается смычная фаза артикуляции согласного, что является достаточным для опознаваемости согласного смычно-взрывной категории. Этот факт говорит о том, что перцептивный эффект, производимый смычно-взрывным согласным, не сводится к моменту взрыва – для опознавания аллофонических вариаций смычных взрывных фонем не менее важными являются признаки смычности.

3. К нейтральным нормативным единицам можно отнести аллофоны смычных взрывных согласных, в реализации которых присутствует только фаза смычки, в комплексе взрывной согласный + взрывной согласный. Эти единицы в одинаковой степени присущи текстам разной стилистической окраски. В практической фонетике это явление, как известно, называется потерей взрыва.

4. К относительно специфическим единицам можно отнести аффрицированные и озвонченные вариации альвеолярного смычно-взрывного в позиции с последующим сонантом / j /, а также вариации с назальным или латеральным взрывом согласного, стоящего перед носовым или боковым сонантом. Ассимиляции данного типа в большей степени присущи текстам официального общения, однако встречаются и в неофициальной речи. Процессы аффрикатизации можно охарактеризовать по качественному признаку как ассимиляции, влияющие одновременно на способ образования, тип преграды и место артикуляции.

5. К абсолютно специфическим единицам официального общения относятся реализации смычно-взрывных с полными фазами смычки и взрыва в позиции перед смычно-взрывным согласным.

6. Абсолютно специфическими единицами речи неофициального общения являются эллиптированные вариации смычно-взрывного согласного в комплексе с другими смычно-взрывными, а также с последующими сонантами / j /, / n /, / l /. Процессы элизии во многих случаях сопровождаются ассимиляциями по месту образования или прогрессивными ассимиляциями по работе голосовых связок.

7. В выводах к предыдущему разделу и вышеупомянутых пунктах отмечается, что определенные ассимилятивные явления служат маркерами различных по стилистической окраске текстов. Однако отсутствие ассимиляции также является своего рода маркером, например, в текстах официального общения идентифицируется наличие двух смычек и двух взрывов у стоящих рядом смычных согласных, ассимиляция отсутствует.

8. Признак способа образования для согласных в английском языке является дистинктивным. Возникновение позиции нейтрализации в оппозициях t : ʧ и d : ʤ не противоречит данному утверждению.

Нейтрализация указывает лишь на то, что данный дистинктивный признак в проанализированных случаях возникновения аффрикаты не является релевантным. Реализация фонем / t / и / d / как [t, ʧ] [d, ʤ] может рассматриваться как пример свободной вариации разновидности неконтрастной дистрибуции, когда различная реализация фонемы в одинаковых позиционно-комбинаторных условиях не ведет к изменению смысла слова или морфемы.

9. Нейтрализация оппозиций t : ʧ и d : ʤ на артикуляторно-перцептивном уровне находит отражение и на акустическом уровне:

диффузные по своей природе звуки / t , d / становятся похожими на компактные звуки [ʧ, ʤ] – наблюдается большая концентрация энергии в относительно узкой центральной области спектра, сопровождаемая увеличением общего количества энергии в ее временной протяженности.

10. В ассимиляциях, затрагивающих способ образования, преобладает регрессивное направление, которое ведет к полному или частичному изменению ассимилируемого сегмента.

11. В речи неофициального общения преобладают сложные ассимилятивные процессы, сопровождающиеся ассимиляциями по другим признакам или элизией.

Результаты анализа ассимилятивных явлений, затрагивающих место образования и работу активного органа. Анализ ассимилятивных явлений позволил констатировать следующее:

1. Неофициальная речь обладает богатым инвентарем ассимилятивных процессов, связанных с заменой места артикуляции и активного органа, намного большей вариативностью по сравнению с речью официального общения. Проанализированные тексты официального общения обнаружили единственный вид рассматриваемого типа ассимиляции – дентализацию альвеолярных перед межзубными. Поскольку данный процесс прослеживается в некоторых реализациях альвеолярных и в текстах неофициального общения, то дентализованные вариации следует относить к относительно специфическим единицам нормы.

2. Тексты неофициального общения обладают рядом абсолютно специфических единиц альвеолярных согласных, отличающих данный вид общения от официального. Такими единицами являются: а) губные и велярные вариации взрывных в позиции перед губными и велярными согласными или нулевые вариации, возникающие в результате элизии альвеолярного согласного; б) палатально-альвеолярные вариации щелевых в позиции пред палатально-альвеолярными согласными или сонантом.

3. При дентализации альвеолярных происходит частичная регрессивная ассимиляция в текстах различной стилистической направленности. Дополнительно к этому речь неофициального общения характеризуется наличием прогрессивной ассимиляции по положению мягкого неба, когда под влиянием предшествующего носового сонанта в реализации межзубного согласного появляется назальная окраска.

4. Вместо ассимиляций по замене места артикуляции и активного органа, наблюдаемых в неофициальной речи, в речи официального общения в аналогичном контексте имеют место ассимиляции по работе голосовых связок и способу образования.

5. Сложные ассимиляции являются показателем текста неофициального общения. Так регрессивные ассимиляции по замене места артикуляции в названных текстах сопровождаются прогрессивными ас-

симиляциями по работе голосовых связок. Такие ассимиляции являются взаимными. В иных случаях ассимиляции сопровождаются консонантной элизией.

6. В текстах неофициального общения воспринимаемая на артикуляторно-перцептивном уровне позиция нейтрализации оппозиций t : p; d : b; n : m коррелирует с акустическими показателями. Высокие по своей акустической природе альвеолярные [t, d, n] в позиции нейтрализации, вызванной ассимилятивными явлениями, показывают наличие концентрации энергии в более низких частотах спектра. Таким образом, имеет место нейтрализация оппозиции по акустическим характеристикам «низкий–высокий». Акустически коррелирует и нейтрализация оппозиций s : ʃ; z : ʒ; t : k; d : g; n : ŋ, наблюдаемая на перцептивно-артикуляторном уровне. Диффузные по акустической природе [s, z, t, d, n] становятся акустически компактными в результате большей концентрации энергии в относительно узкой центральной области спектра, которая сопровождается увеличением общего количества энергии в ее временной протяженности.

7. Проведенный анализ консонантных сочетаний с изменением места образования согласных под влиянием фонетического контекста подтверждает положение о том, что место образования согласных в английском языке не является фонологически существенным признаком, так как изменение места образования согласного не ведет к потере его дистинктивной функции. Реализация одной и той же фонемы с различным местом образования является примером неконтрастной дистрибуции, в частности, примером дополнительной дистрибуции.

Процессы консонантной элизии в большей степени присущи текстам неофициального общения. Элизии, в основном, подвергаются альвеолярные взрывные согласные [t, d]. Однако с меньшей частотностью элизии подвергаются и другие согласные, такие как [p, k, f, v, ð, l, n].

Заключение

Ассимилятивные явления и связанные с ними консонантные модификации ведут, в основном, к изменению недистинктивных, фонологически нерелевантных признаков. Однако, как показало данное исследование, изменение фонологически нерелевантных признаков является стилистической релевантностью для текстов официального и неофициального общения.

Можно надеяться, что результаты проведенного исследования помогут упорядочить классификацию ассимилятивных процессов для стилистически различных текстов в процессе обучения иностранному языку. Специальные фонетические упражнения, разработанные на основании данных исследования, полезны как для развития навыков аудирования, так

и для успешного устранения фонетических ошибок у изучающих английский язык. Для того чтобы научить понимать разговорную английскую речь, мы, прежде всего, должны быть готовы научить правильно слышать ее и адекватно воспринимать предлагаемую информацию. Если данное явление существует в реальной речи, значит, оно заслуживает самого пристального внимания, так как выражает тенденцию развития языка на современном этапе. В языке не может быть ничего лишнего, ненужного, все служит каким-то определенным целям его функционирования.

В теоретическом плане значимость предлагаемых результатов исследования заключается в том, что:

1) проведен анализ консонантных оппозиций и рассмотрены случаи позиций их нейтрализации с точки зрения стилистической окрашенности устных текстов, что конкретизирует и дополняет известные случаи нейтрализации;

2) с помощью анализа позиций нейтрализации выявляются несущественные признаки фонем, а также те дистинктивные признаки фонем, которые в той или иной позиции являются нерелевантными;

3) рассмотрен вопрос о материализации фонемных единиц в речи и выявлен инвентарь нормативных единиц, используемых в речи различной социально-коммуникативной направленности – официальное и неофициальное общение;

4) приведено описание аллофонической вариативности с учетом стилистики текста, предложен материал для разработки общей проблемы языковой вариативности и выявления типологии звуковой стилистики.

Литература

1. ***Cruttenden A.*** Gimson's Pronunciation of English. Hodder Education Publishers, 2008. 384 p.
2. ***Скребнев Ю.М.*** Основы стилистики английского языка. М. : Астрель: АСТ, 2000. 220 с.
3. ***Васильев В.А., Катанская А.Р., Лукина Н.Д., Маслова Л.П., Торсуева Е.И.*** Учебник для институтов и факультетов иностранных языков. 2-е изд., перераб. М. : Высш. шк., 1980. 256 с.
4. ***Торсуев Г.П.*** Проблемы теоретической фонетики и фонологии. М. : URSS, 2008. 99 с.
5. ***O'Donnell W.R., Todd L.*** Variety in Contemporary English. L. : Taylor & Francis Routledge, 1991. 420 p.
6. ***Артемов В.А.*** Психология обучения иностранным языкам. М. : Просвещение, 1969. 279 с.
7. ***Потапова Р.К., Хитина М.В.*** Зависимость перцептивно-слухового извлечения смысла текста от видов речевой деятельности (в условиях шума) // Вестник Московского государственного лингвистического университета. 2015. Т. 1, № 712. С. 187–195.
8. ***Cooper F.S.*** Some reflections on speech research. Invited talk at Conference on the Production of Speech, Austin, Texas. April 28–30, 1980. P. 32–49.

Сведения об авторах:
Жигалев Борис Андреевич – доктор педагогических наук, профессор, ректор Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова (Нижний Новгород, Россия). E-mail: zhigalev@lunn.ru
Безукладников Константин Эдуардович – доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой методики преподавания иностранных языков Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета (Пермь, Россия). E-mail: Konstantin.bezukladnikov@gmail.com
Крузе Борис Александрович – доктор педагогических наук, профессор кафедры методики преподавания иностранных языков Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета (Пермь, Россия). E-mail: bkruze@gmail.com

Поступила в редакцию 21 января 2018 г.

THE VARIABILITY OF ASSIMILATIVE PROCESSES IN TEXTS WITH DIFFERENT STYLISTIC COLORING

Zhigalev B.A., Professor, Rector of the Linguistics University of Nizhniy Novgorod (Nizhny Novgorod, Russia). E-mail: zhigalev@lunn.ru
Bezukladnikov K.Ed., Ph.D., Professor, Head of the Department for Foreign Language Education of the Perm State Humanitarian Pedagogical University (Perm, Russia). E-mail: Konstantin.bezukladnikov@gmail.com
Kruze B.A., Ph.D., Professor of the Department for Foreign Language Education of the Perm State Humanitarian Pedagogical University (Perm, Russia). E-mail: bkruze@gmail.com

DOI: 10.17223/19996195/41/5

Abstract. The article describes the results of a complex study of phonetic-phonological signs of butt consonants: qualitative and quantitative signs of consonants in the same position-distribution conditions in oral texts of official and unofficial communication, articulatory-perceptual characteristics of consonants and their acoustic correlates are determined depending on the stylistic affiliation of the text. Assimilative phenomena that result in modifications of consonants are considered in the article from the point of view of the stylistic coloring of the oral text, that is, consideration of the purpose of communication, the speech situation, the nature of the relationship between the speakers. The presented research is devoted to revealing the variability of assimilation processes, consonantal elision and related modifications of consonants in read texts of official and unofficial communication. The relevance of the work on the study of the variability of butt consonants is explained by the need to study phonological and phonetic phenomena at the junctions of words and within the word to understand the process of implementing the phonological system in speech. This is important in the theoretical and practical terms of teaching phonetics of the English language, in solving problems of linguistic and applied nature. Assimilative phenomena are analyzed in domestic and foreign linguistics mainly on examples of texts of the same style. When stylistic phonetic variation is mentioned, references are made to separate consonants, there is no clear classification of assimilative modifications. The description of the processes of assimilation and consonant elision is usually established on the basis of auditory analysis. This study assumes a certain ordering of assimilative phenomena in texts of official and unofficial communication, and also differs significantly from earlier experiments in this field on the material of the study and the methodology of its conduct, which includes position-distribution, statistical, auditory, acoustic (oscillographic and spectrographic) phonological methods of research. The material of this study was the dialogical texts of official and unofficial communication from the plays of contemporary English authors in the realization of native speakers. The object of the study are consonants in consonant complexes, consonants in the intervocal position, positions between vowels and sonant; Consonants in the position before or after a pause. The aim pursued by the

authors of this article is thus to establish the variability of qualitative and quantitative characteristics of English consonants arising as a result of assimilative phenomena, depending on the stylistic coloring of the text.

Keywords: phonetic-phonological signs of butt consonants; articulatory-perceptual characteristics of consonants; acoustic correlates; assimilative phenomena; modifications of consonants; stylistic coloring of oral text; speech situation.

References

1. Cruttenden A. (2008) Gimson's Pronunciation of English. Hodder Education Publishers.
2. Skrebnev Yu.M. (2000) Osnovy stilistiki angliyskogo yazyka [Fundamentals of the English Stylistics]. M. : Astrel': AST.
3. Vasil'yev V.A., Katanskaya A.R., Lukina N.D., Maslova L.P., Torsuyeva E.I. (1980) Uchebnik dlya institutov i fakul'tetov inostrannykh yazykov [Textbook for institutes and faculties of foreign languages]. 2-ye izd., pererab. M. : Vysshaya shkola.
4. Torsuyev G.P. (2008) Problemy teoreticheskoy fonetiki i fonologii [Problems of theoretical phonetics and phonology]. M. : URSS.
5. O'Donnell W.R., Todd L. (1991) Variety in Contemporary English. Taylor & Francis Routledge.
6. Artemov V.A. (1969) Psikhologiya obucheniya inostrannym yazykam [Psychology of teaching foreign language]. M. : Prosveshcheniye.
7. Potapova R.K., Khitina M.V. (2015) Zavisimost' pertseptivno-slukhovogo izvlecheniya smysla teksta ot vidov rechevoy deyatel'nosti (v usloviyakh shuma) [Dependence of perceptive-auditory extraction of the text meaning on the types of speech activity (under noise)] // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. 1. 712. pp. 187–195.
8. Cooper F.S. (1980) Some reflections on speech research. Invited talk at Conference on the Production of Speech, Austin, Texas. pp. 32–49.

Received 21 January 2018

УДК 81’37; 003; 81’22
DOI: 10.17223/19996195/41/6

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ СЕМАНТИКИ МОДАЛЬНОГО ГЛАГОЛА *SOLLEN* В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ

Н.С. Жукова, Т.Н. Бабакина

Аннотация. Тема проведенного исследования, результаты которого представлены в данной статье, является актуальной в современной лингвистике. Это обусловлено коммуникативной и когнитивной релевантностью семантики, которую вербализуют модальные глаголы немецкого языка. Глагол *sollen* занимает среди них особое место, так как выражает разнообразные значения как внутренней, так и субъективной внешней модальности, обеспечивая тем самым адекватное общение немецкого этноса, необходимое для его существования и развития. В статье проанализированы работы, посвященные модальным глаголам немецкого языка, и показаны основные направления их изучения в зарубежной и отечественной лингвистике. Обоснована необходимость проведения исследования, направленного на выявление условий и механизмов формирования модального глагола *sollen* в истории немецкого языка и объяснения особенностей его семантики, в том числе и в современном немецком языке. Это послужило целью данного исследования. Для ее выполнения рассмотрены примеры с глаголом *sollen*, выбранные из текстов готского, древне-, средне-, ранненово- и нововерхненемецкого языков. Анализ значений глагола *sollen* в данных примерах проводился с учетом *типов контекстов* его употребления в соответствии с теорией контекстного переосмысления. В результате показаны особенности преобразований в семантике исследуемого глагола в процессе его развития в немецком языке, объяснены условия и механизмы этих изменений и определены их основные направления как в диахронии, так и в синхронии. С учетом своеобразия субъективной семантики модального глагола *sollen* и неоднозначной трактовки принципов ее становления в лингвистической литературе были намечены перспективы исследования в этой области.
Ключевые слова: глагол *sollen*; внутренняя модальность; субъективная внешняя модальность; контекстное переосмысление.

Введение

Категория модальности принадлежит к числу универсальных категорий, так как встречается во всех языках мира. Это объясняется тем, что модальные значения являются для любого социального коллектива одними из наиболее значимых как в аспекте когниции, так и в аспекте коммуникации. Поэтому лингвисты прошлого и настоящего не оставляют без внимания такой сложный и разносторонний языковой феномен, как модальность, ведь модальная семантика и средства ее объективации, как будет показано в данной статье, не остаются неизменными, а меняются с развитием общества и его потребностей. Это, в свою

очередь, обусловливает широкое разнообразие модальной семантики и, прежде всего, семантики модальных глаголов.

Модальные глаголы современного немецкого языка занимают среди модальных глаголов других германских языков особое место, что объясняется не только их количественным превосходством, но и многообразием выражаемых ими значений как внутренней, так и субъективной внешней модальности. Поэтому глагол *sollen* играет в системе модальных глаголов современного немецкого языка одну из первостепенных ролей. С одной стороны, он может выражать отношение субъекта действия к действию (внутренняя модальность), с другой стороны, степень уверенности говорящего в сообщаемых фактах (субъективная внешняя модальность). Кроме того, согласно данным цифрового полнотекстового корпуса Дуден [1], глагол *sollen* входит в число 100 наиболее употребительных лексем немецкого языка.

В современном немецком языке глагол *sollen*, выступая как средство выражения внутренней модальности, вербализует следующие значения [Там же]:

1. Необходимость как следствие чужой воли:

• Приказ.

а) прямой приказ: *Du* ***sollst*** *morgen auf die Post kommen und ein Paket abholen. – Ты* ***должен*** *завтра пойти на почту и забрать посылку;*

б) приказ, обращенный к третьему лицу: *Frau Schneider* ***soll*** *sofort zum Chef kommen. – Госпожа Шнайдер* ***должна*** *сейчас же прийти к шефу;*

в) опосредованный приказ, повеление: *Man sagte ihm, er* ***sole*** *dort stehen bleiben. – Ему сказали, что он* ***должен*** *оставаться стоять там.*

• Указание. Ср.: *Hunde* ***sollen*** *an der Leine geführt werden. – Собак* ***следует*** *водить на поводке.*

• Предписание, совет. Ср.: *Du* ***solltest*** *zum Arzt gehen. – Тебе* ***следовало*** *бы сходить к врачу.*

Глагол *sollen* употребляется в данном значении в претерите или плюсквамперфекте конъюнктива.

2. Необходимость, обусловленную наличием у субъекта обязанностей религиозного или этического характера. Ср.: *Katholiken* ***sollen*** *jeden Sonntag die Messe besuchen. – Католики* ***должны*** *посещать мессу каждое воскресенье.*

Как средство выражения субъективной внешней модальности *sollen* вербализует:

1. Сомнение, например: ***Sollte*** *das wirklich wahr sein? – Это, действительно, правда?*

2. Вероятность, предположение, основанное на сведениях, полученных от третьих лиц, например: *In Italien* ***sollen*** *die Temperaturen auf minus 20 Grad gesunken sein. –* ***Говорят****, что в Италии температура опустилась до минус 20 градусов.*

Перечисленные выше разнообразные модальные значения глагола *sollen* сформировались постепенно в процессе развития немецкого языка. Каким образом происходило становление его модальной семантики, будет показано в данной статье.

Методология и методы исследования

Коммуникативную и когнитивную значимость модальных глаголов немецкого языка подтверждает тот факт, что они являлись предметом описания уже с момента возникновения первых немецких грамматик, начиная с XVII в. Одна из самых ранних работ, в которой рассматриваются «классические» модальные глаголы, – работа И. Бедикера [2. С. 82–109]. Он еще не называет исследуемые глаголы модальными и, учитывая формальные критерии, относит к этой группе также глагол *wissen*.

В лингвистических работах конца XIX – начала XX в. модальные глаголы рассматриваются уже не как глаголы, использующиеся для описания латинских форм, а как вспомогательные глаголы модальности [3. С. 558–560; 4. С. 261]. Аналогичный подход характерен также для создателей широко известных словарей Я. и В. Гримм, Д. Зандерса и Г. Пауля (подробно см.: [5. С. 7–8]). Новым по сравнению с вышеназванными работами являлось подробное изложение в данных словарях значений модальных глаголов с примерами и указаниями на их синтаксические функции. Так, например, в словаре Я. и В. Гримм [6] употребление модальных глаголов описывается в историческом аспекте и иллюстрируется большим количеством примеров из древневерхненемецкого и средневерхненемецкого языков. Однако в работах указанного выше временного периода модальным глаголам посвящаются только отдельные разделы или статьи, которые не дают цельного представления об их системе.

Подробный анализ семантики отдельных модальных глаголов в конкретные исторические этапы развития немецкого языка представляют собой исследования В. Каля, Г. Дегго, Г. Кларена, К. Вайсгребера (подробно см.: [5. С. 7–8]).

Первым развитие семантики модальных глаголов как единой системы в немецком языке проследил датский лингвист Г. Бех [7]. Его работа «Das semantische System der deutschen Modalverba» («Семантическая система модальных глаголов немецкого языка») написана в русле структурализма и содержит не только описание значений, выражаемых отдельными глаголами, но и анализ соотношений между глаголами внутри системы.

Особого внимания заслуживает работа Г. Ольшлегера «Zur Syntax und Semantik der Modalverben des Deutschen» («К вопросу о син-

таксисе и семантике модальных глаголов немецкого языка») [8]. Он не только описывает семантику модальных глаголов в немецком языке, но и подробно останавливается на характерных для них признаках – морфологических, семантических и синтаксических. Предложенные им для определения модальных глаголов критерии авторы данной статьи используют в своем исследовании при определении статуса глагола *sollen*.

Значительное количество работ зарубежных [9–11] и отечественных лингвистов [12, 13] середины и конца XX в. посвящены исследованию семантики претерито-презентных и модальных глаголов в объективном употреблении в конкретные исторические периоды развития немецкого языка.

В ряде исследований конца прошлого века анализируются отношения модальности и иллокуции как в синхронии [14–16], так и в диахронии [17–19]; модальные глаголы трактуются авторами данных работ как индикаторы иллокуции (Illokutionsindikatoren).

Если на протяжении практически всего XX в. модальные глаголы рассматривались и отечественными, и зарубежными германистами, прежде всего, как выразители внутренней модальности, то с конца XX – начала XXI в. в зарубежной германистике начинается активное исследование модальных глаголов в их субъективном употреблении. Так, целый ряд работ известных современных германистов Г. Фрица [20], В. Абрахама [21], Е. Ляйс [22], Я. Маше [23] посвящены модальным глаголам немецкого языка, выступающим в функции субъективной модальности, которую они обозначают как эпистемическую.

В последние десятилетия появился целый ряд работ, посвященных грамматикализации модальных глаголов в немецком языке [24–26]. Наиболее полно использование положений теории грамматикализации применительно к процессу становления модальных глаголов в немецком языке отражено в работах Г. Дивальд [27, 28]. Анализируя процесс развития субъективной семантики модальных глаголов и устанавливая стадии их идиоматизации и, соответственно, грамматикализации, Г. Дивальд ссылается в своих исследованиях на теорию контекстного переосмысления Б. Хайне [29], но выделяет другие типы контекстов с учетом их структурных особенностей. Не останавливаясь детально на ее работах, отметим только, что предложенное в них объяснение развития значений субъективной модальности не принимается однозначно авторами данной статьи.

Анализ научной литературы, посвященной модальным глаголам в немецком языке, показал отсутствие в современной отечественной германистике работ по данной проблематике, которые бы носили не просто дескриптивную, но и объяснительную направленность и показывали бы становление модальных глаголов как единый процесс преобразо-

вания семантики претерито-презентных глаголов во внутреннюю модальность с многообразными оттенками. В этой связи авторы статьи продолжают цикл своих статей [30, 31], нацеленных на решение указанных задач. Поэтому цель данной статьи – раскрыть особенности становления модальной семантики глагола *sollen*, начиная с самых ранних этапов его развития, и показать условия и специфику механизмов соответствующих семантических изменений, происходивших в процессе формирования данного модального глагола из претерито-презентного.

Для достижения поставленной цели первоначально из текстов готского, древне-, средне-, ранненово- и нововерхненемецкого языков методом сплошной выборки были отобраны примеры употребления глагола *sollen* (по 100 примеров для каждого периода). Затем при помощи приема семантической интерпретации и метода контекстуального анализа определялись значения анализируемого глагола в каждой из указанных периодов немецкого языка и вычислялись их процентные соотношения. В заключении проводился сравнительно-сопоставительный анализ всех выявленных значений глагола *sollen* на конкретном этапе развития языка.

С целью определения тенденции в развитии семантики глагола *sollen* производился подсчет его текстовой частотности (абсолютной и относительной), так как увеличение текстовой частотности свидетельствует о возникновении у лексемы нового значения [32]. Абсолютная текстовая частотность – это количество реализаций анализируемой лексемы в тексте, относительная – это отношение абсолютной частотности к числу единиц исследуемого массива [33]. Относительная текстовая частотность была вычислена на 1 000 лексем.

Для объяснения механизмов семантических преобразований глагола *sollen* авторы статьи опирались на теорию контекстного переосмысления Б. Хайне [29], согласно которой в определенном благоприятном контексте второстепенное значение лексемы выходит на первый план и постепенно развивается в новое основное значение. Этот процесс происходит поэтапно. На первом этапе лексема выражает свое исходное значение в широком круге контекстов. На втором этапе она используется в «связывающем» контексте, благоприятном для развития нового значения. В связывающем контексте возможна трактовка лексемы как в ее исходном, так и в новом, нетипичном значении. На третьем этапе лексема употребляется в «контексте переключения», где ее интерпретация возможна только в новом значении, которое становится основным.

Теория контекстного переосмысления была сформулирована для объяснения изменений, происходящих в процессе грамматикализации лексических единиц. Так как грамматикализация лексической единицы

является одним из видов семантических изменений, то авторы статьи посчитали возможным использовать данную теорию и для объяснения изменений, происходящих в семантике претерито-презентных глаголов в процессе их развития в модальные.

Исследование и результаты

В готском языке глагол **skulan* являлся одним из претерито-презентных глаголов, выражавших различные оттенки необходимости. Его относительная текстовая частотность была невысокой – 0,625. В тексте готской библии зафиксировано небольшое количество примеров употребления данного глагола как самостоятельного со значением «быть должным (что-либо)», «задолжать» (6%). В большинстве случаев **skulan* употреблялся с инфинитивом и выражал предписание, необходимость действовать в соответствии с обязанностями, нормой, законом (28%), необходимость как внутреннюю потребность субъекта (10%), необходимость, обусловленную внешними обстоятельствами (10%), необходимость как следствие чужой воли (16%). В 30% случаев глагол **skulan* обозначал будущее с оттенком долженствования, неизбежности (примеры и их анализ см.: [34. С. 10–11]).

Употребление глагола *sculan* в значении необходимости представляют собой примеры контекстов переключения, в которых первоначальное значение глагола – «задолжать» – уже невозможно, например: *swa jah wairos* ***skulun*** *frijon seinos qenins swe leika seina… – Eph. 5, 28. –Так мужья также* ***должны*** *любить своих жен как свое тело…* Употребление глагола *sculan* в связывающем контексте в текстах готского языка выявлено не было.

В древневерхненемецкий период относительная текстовая частотность глагола *sculan* увеличивается и составляет 2,48. Древневерхненемецкий глагол *sculan*, также как и готский **skulan*, мог выступать и как полнозначный глагол со значением «задолжать», «быть виновным» (в 8% случаев употребления), и мог употребляться в функции модального, выражая необходимость, обусловленную чужим повелением (35%), внешними обстоятельствами (11%), нормами, принятыми в данном коллективе (10%), необусловленную необходимость (4%), будущее (26%), сомнение (4%), разрешение (2%) (примеры и их анализ см. [35. С. 34–35]).

Таким образом, готский глагол **skulan* и древневерхненемецкий *sculan* в целом сходны по своей семантике. Однако в древневерхненемецкий период уменьшается частота употребления анализируемого глагола в значении необходимости, обусловленной действием закона или наличием определенных правил, и увеличивается частота его употребления в значении необходимости, обусловленной волей третьего

лица. Указанное значение становится доминирующим. Кроме того, зафиксированы отдельные случаи употребления анализируемого глагола в значении сомнения и разрешения, которые не были засвидетельствованы в готском языке.

Несмотря на то что готский глагол **skulan* и древневерхненемецкий *sculan* могут объективировать рассмотренные выше модальные значения, в указанные периоды они не являются полноценными модальными глаголами, так как не отвечают семантическим, морфологическим и синтаксическим критериям, характеризующим модальные глаголы [8. С. 4].

В средневерхненемецкий период относительная текстовая частотность глагола *suln* значительно увеличивается и составляет 5,61. Доминирующими значениями в семантике данного глагола остаются различные оттенки необходимости: необходимость как следствие чужой воли (приказ, повеление) (50%), необходимость, обусловленная внешними обстоятельствами (17%), необходимость действовать в соответствии с нормой, законом (9%), необходимость, обусловленная внутренней потребностью субъекта (3%). Кроме того, *suln* мог выражать будущее (17%) и разрешение (2%) (примеры и их анализ см.: [36. С. 593]).

Уменьшение случаев употребления *suln* для выражения будущего связано с началом процесса грамматикализации конструкции *werden + Infinitiv* в этой функции.

В двух примерах из 100, что составляет (2%), средневерхненемецкий глагол *suln* выражал вероятность, например: *man* ***solt*** *in wol erkennen, daz er den prîs übr manegiu lant hete al ein zuo sîner hant. – Prz. 21, 30. –* ***Должно быть, (вероятно),*** *его узнали, что у него в его руках находится величие над многими странами.*

Решающую роль в становлении нового для глагола *suln* значения вероятности играет контекст, а именно наличие модального слова *wol* – «*вероятно, видимо*» (см. приведенный выше пример). Данный контекст можно рассматривать как связывающий, так как значение глагола *suln* может быть интерпретировано и как долженствование, и как вероятность.

В данный период заканчивается процесс становления глагола *suln* как средства выражения внутренней модальности. Он приобретает все признаки, свойственные модальным глаголам, и его можно считать полноценным модальным глаголом.

В ранненововерхненемецкий период, как и в предыдущие периоды, глагол *sollen* являлся одним из наиболее частотных глаголов, выражавших модальные значения. Его частотность составляла 6,6.

Анализ фрагментов текстового материала ранненововерхненемецкого языка показал, что глагол *sollen* обозначал различные оттенки долженствования, необходимости. В абсолютном большинстве случаев (в 81 случае из 100 проанализированных, что составляет 81%) он

выражал необходимость, обусловленную чужой волей. Это могло быть прямое повеление или указание. Он мог выражать также необходимость, обусловленную внешними обстоятельствами (6%), нормами, законом (5%), внутренней потребностью субъекта (1%). В текстах начала и середины ранненововерхненемецкого периода глагол *sollen* встречается в отдельных случаях в значении будущего (6%). В конце анализируемого периода случаев употребления глагола *sollen* в данном значении выявлено не было, так как эта функция полностью переходит к грамматикализовавшейся форме футурума I (примеры и их анализ см.: [5. С. 153–155]).

К концу ранненововерхненемецкого периода у анализируемого глагола развивается также оттенок субъективной внешней модальности – предположение, основанное на сообщении третьего лица. Данное значение возникает в контексте, в котором конструкции с глаголом *sollen* являются составной частью придаточных предложений и способствуют оформлению косвенной речи в самом широком смысле этого слова, например: *...dessen vortrag / wie man sagt /* ***soll*** *nach Rom vnnd Spannia /... /* ***gesand worden sein*** */ – Relation, 157. – ...чей доклад, как говорят* ***(вероятно), был послан*** *в Рим и Испанию.*

В конце ранненововерхненемецкого периода зафиксированы примеры связывающего контекста, в которых возможна двоякая трактовка значения глагола *sollen* – и как вероятности, и как предположения, основанного на сведениях, полученных от третьих лиц, например: *Künfftige Wochen* ***sol*** *Ertzherzog Leopold / ... / wieder nach Wien* ***geschickt werden*** *– Aviso, 60. – На следующей неделе эрцгерцога Леопольда,* ***вероятно, пошлют*** *в Вену. /* ***Говорят, что*** *на следующей неделе эрцгерцога Леопольда* ***пошлют*** *в Вену.*

В новом значении глагол *sollen* достаточно часто встречается уже в текстах конца XVI – начала XVII в. Согласно исследованиям Г. Фрица, количество случаев употребления глагола *sollen* в значении предположения, основанного на сведениях, полученных от другого лица, в данный период составляет 30% от всех случаев его употребления [20. С. 36].

В современном немецком языке глагол *sollen* окончательно утвердился как средство выражения предположения, основанного на сведениях, полученных от третьих лиц. Используя глагол *sollen* для выражения предположения, говорящий показывает тем самым, что он расценивает данное событие, процесс, действие, явление как вероятное, но сам может судить о каких-либо действиях, свойствах и т.д. только с чужих слов, например: *Fahrenberg* ***soll*** *schon am Montag nach Mainz* ***gefahren sein****. ...Er* ***soll*** *sich dann eine Kugel in den Kopf* ***geschossen haben****. Das ist nur ein Gerücht. Es paßt auch nicht recht zu Fahrenberg. – A. Seghers. Das siebte Kreuz. S. 396. –* ***Говорят****, что Фаренберг уже в понедельник* ***приехал*** *в Майнц. ...Затем он* ***застрелился****, пустив себе пулю в лоб. Это только слухи. Это совершенно не похоже на Фаренберга.*

Заключение

Проведенный контекстуальный анализ отобранных из письменных памятников готского, древне-, средне-, ранненово- и нововерхненемецкого языков примеров с глаголом *sollen* с последующей их семантической интерпретацией и сопоставление выявленных у него значений в разные периоды истории немецкого языка позволили не только показать особенности преобразований в семантике данного глагола на протяжении всех этапов его развития, но, что особенно важно для перспективы дальнейшего исследования, определить основные тренды в ее изменении.

Первый тренд показывает направление формирования глагола *sollen* из претерито-презентного в модальный глагол и развития у него функции вербализации различных оттенков внутренней модальности. В данном процессе основополагающим механизмом изменения исходной семантики глагола *sollen* в семантику внутренней модальности служит контекстное переосмысление. Оно характеризуется поэтапным воздействием на второстепенное значение исследуемой лексемы соответствующего контекста. Схематично этот процесс можно представить следующим образом: исходный контекст > связывающий контекст > контекст переключения > расширение числа контекстов и, соответственно, количества лексем, сочетающихся с глаголом *sollen* в новом для него значении. Это ведет, в свою очередь, к росту текстовой частотности данного глагола и в итоге к его «вхождению» в языковую систему.

Особо следует отметить, что механизм контекстного переосмысления «работает» в определенных условиях. Таким условием для формирования модальных глаголов из претерито-презентных является системная избыточность, наличие которой обязательно для любых преобразований в системе языка, так как она обеспечивает их безболезненное для процесса коммуникации протекание [37]. В данном случае имеет место структурно-системная избыточность, так как значение долженствования выражали на начальном этапе анализируемого процесса и морфологические формы наклонений оптатива и императива [34], и находящиеся в процессе преобразования претерито-презентные глаголы. Сосуществование в немецком языке единиц различных уровней – грамматического и лексического для выражения тех же самых значений, а следовательно, и структурно-системной избыточности – «снимается», когда глагол *sollen* начинает употребляться только в контексте переключения. Число таких контекстов увеличивается, и тем самым растет количество сочетаемых с данным глаголом лексем, что приводит к тому, что глагол *sollen* становится основным средством выражения различных оттенков модальности долженствования, полностью вытесняя из этой функции соответствующие наклонения и расширяя ее.

Второй тренд свидетельствует об изменении модальной семантики глагола *sollen* в направлении субъективной внешней модальности, изучение особенностей которой является актуальным в современной германистике и ставит перед авторами статьи целый ряд вопросов, которые им еще предстоит решить.

Литература

1. ***Duden*** Online-Wörterbuch. URL: https://www.duden.de/rechtschreibung/sollen (дата обращения: 22.01.2018).
2. ***Bödiker J.*** Grund-Sätze der Deutschen Sprachen im Reden und Schreiben. Cölln / Spree, Berlin, (1698) 1960. 364 s.
3. ***Schötensack H.A.*** Grammatik der neuhochdeutschen Sprache mit besonderer Berücksichtigung ihrer historischen Entwickelung. Erlangen, 1856. Nachdruck Hildesheim, 1976. 546 s.
4. ***Vernaleken T.*** Deutsche Syntax. 2 Bd. Wien, 1861/63. 532 s.
5. ***Жукова Н.С., Бабакина Т.Н.*** Формирование класса модальных глаголов в немецком языке. Saarbrücken : LAP LAMBERT Academic Publishing, 2012. 212 с.
6. ***Grimm J.*** Deutsches W. Wörterbuch. 16 Bd. Leipzig, 1854 (1961).
7. ***Bech G.*** Das semantische System der deutschen Modalverba // Travaux du Cercle Linguistique de Copenhague. 1949. № 4. S. 3–46.
8. ***Öhlschläger G.*** Zur Syntax und Semantik der Modalverben des Deutschen. Tübingen : Niemeyer, 1989. 270 s.
9. ***Ramat P.*** Die Analyse eines morphosemantischen Feldes: die germanischen Modalverben // Indogermanische Forschungen. 1971. № 76. S. 174–202.
10. ***Takahašhi T.*** Über die Modalverben des Gotischen // Zeitschrift für vergleichende Sprachforschung. 1982/83. № 96. S. 127–138.
11. ***Lühr R.*** Zur Semantik der althochdeutschen Modalverben // Fritz G., Gloning Th. (Hrsg.) Untersuchungen zur semantischen Entwicklungsgeschichte der Modalverben im Deutschen. Tübingen : Niemeyer, 1997. S. 159–175.
12. ***Карташева Н.К.*** Становление древнегерманских претерито-презентивных глаголов : дис. … канд. филол. наук. М., 1983. 215 с.
13. ***Преображенский С.К.*** Конструкции «модальный глагол плюс инфинитив» – показатели модальности предложения в немецком языке // Ученые записки Ярославского государственного педагогического института им. К.Д. Ушинского. Ярославль, 1965. Вып. 54. С. 22–49.
14. ***Ehlich K., Rehbein J.*** Einige Interrelationen von Modalverben // Wunderlich D. Linguistische Pragmatik. Frankfurt, 1972. S. 318–340.
15. ***Wunderlich D.*** Modalverben im Diskurs und im System // Sprache und Pragmatik. Lunder Symposium 1980, Hrsg. von Inger Rosengren. Lund : Gleerup, 1981. S. 11–53.
16. ***Brünner G., Redder A.*** Studien zur Verwendung der Modalverben. Mit einem Beitrag von Dieter Wunderlich. Tübingen, 1983. 273 s.
17. ***Jäntti A.*** Zur Rolle der Illokution beim semantischen Wandel einiger Modalverben // Festschrift für Lauri Seppänen zum 60. Geburtstag. Tampere, 1984. S. 171–185.
18. ***Valentin P.*** Zur Geschichte der Modalisation im Deutschen // Hartmann S., Lecouteux C. (Hrsg.) Deutsch-französische Germanistik. Mélanges pour Emile Georges Zink. Göppingen : Kümmerle, 1984. S. 185–195.
19. ***Gloning Th.*** Modalisierte Sprechakte mit Modalverben. Semantische, pragmatische und sprachgeschichtliche Untersuchungen // Fritz G., Gloning Th. (Hrsg.) Untersuchungen zur semantischen Entwicklungsgeschichte der Modalverben im Deutschen. Tübingen : Niemeyer, 1997. S. 307–437.

20. ***Fritz G.*** Deutsche Modalverben 1609 – epistemische Verwendungsweisen. Ein Beitrag zur Bedeutungsgeschichte der Modalverben im Deutschen // Beiträge zur Geschichte der deutschen Sprache und Literatur. 1991. № 113. S. 28–52.
21. ***Abraham W.*** Modal verbs: epistemics in German and English // Barbiers Sjef, Frits Beukema, Wim v.d. Wurff (Hrsg.), Modality and its interaction with the verbal system (Linguistik Aktuell / Linguistics Today 47). Amsterdam : Benjamins, 2002. P. 19–50.
22. ***Leiss E.*** Drei Spielarten der Epistemizität, drei Spielarten der Evidentialität und drei Spielarten des Wissens // Abraham W., Leiss E. (Hrsg.) Modalität: Epistemik und Evidentialität bei Modalverb, Adverb, Modalpartikel und Modus. Tübingen : Stauffenburg, 2009. S. 3–25.
23. ***Maché J.*** Das Wesen epistemischer Modalität // Abraham W., Leiss E. (Hrsg.) Modalität: Epistemik und Evidentialität bei Modalverb, Adverb, Modalpartikel und Modus. Tübingen : Stauffenburg, 2009. S. 25–57.
24. ***Vater H.*** Sollen und wollen – zwei ungleiche Brüder // Vater H., Letnes O. (Hrsg.) Modalität und mehr / Modality and More (Fokus / Linguistisch-philologische Studien). Trier : WVT, 2001. S. 81–99.
25. ***Letnes O.*** Quotatives sollen und Sprecherhaltung // Letnes O., Maagero E., Vater H. (Hrsg.) Modalität und Grammatikalisierung. Trier : WVT, 2008. S. 23–37.
26. ***Егорова О.М.*** Модальные глаголы немецкого языка как грамматические прецедентные единицы / под науч. ред. Н.А. Голубевой. Н. Новгород : НГЛУ, 2016. 189 с.
27. ***Diewald G.*** Die Interdependenzen von Kontexttypen bei Grammatikalisierungsprozessen illustriert am Beispiel der deutschen Modalverben // Abraham W., Leiss E. (Hrsg.) Modalität: Epistemik und Evidentialität bei Modalverb, Adverb, Modalpartikel und Modus. Tübingen : Stauffenburg, 2009. S. 101–122.
28. ***Diewald G.*** Die Modalverben im Deutschen: Grammatikalisierung und Polyfunktionalität. (Reihe Germanistische Linguistik 208). Tübingen : Niemeyer, Reprint 2012. 471 s.
29. ***Heine B.*** On the role of context in grammaticalization // New reflections on grammaticalization / ed. by I. Wischer, G. Diewald. Amsterdam : John Benjamins, 2002. (Typological Studies in language; Vol. 49). P. 83–101.
30. ***Бабакина Т.Н.*** Развитие модального глагола mögen в немецком языке // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2013. № 3 (131). С. 44–50.
31. ***Бабакина Т.Н., Жукова Н.С.*** Особенности изменения модальной семантики глагола müssen в немецком языке // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2017. Вып. 6 (183). С. 56–60. DOI: 10.23951/1609-624X-2017-6-56-60
32. ***Bybee J.L.*** Mechanisms of change in grammaticization: the role of frequency / ed. by B.D. Joseph, R.D. Janda. Oxford : Blackwell, 2003. P. 602–624.
33. ***Носенко И.А.*** Начала статистики для лингвистов. М. : Высш. шк., 1981. 157 с.
34. ***Babakina T.N., Zhukova N.S.*** On Degrammaticalization Process in Gothic: Tendency of its Development and Occurrence Mechanism // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2015. Vol. 206. P. 8–13. DOI: 10.1016/j.sbspro.2015.10.004
35. ***Жукова Н.С., Бабакина Т.Н.*** О модальной функции претерито-презентных глаголов в древневерхненемецком языке // Язык и культура. 2011. № 1 (13). С. 29–41.
36. ***Zhukova N.S., Babakina T.N.*** Peculiarities of the Development of the Modal System in German // Procedia – Social and Behavioral Sciences, 2015. Vol. 200: Language and culture. P. 587–594. DOI: 10.1016/j.sbspro.2015.08.041
37. ***Zhukova N.S.*** “Structural-Systemic” Redundancy as Manifestation of Typological Features in Modern German // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2015. Vol. 206. P. 96–102. DOI: 10.1016/j.sbspro.2015.10.035

Источники

1. Aviso. Relation oder Zeitung. Wolfenbüttel, 1609. URL: http://www.deutschestextarchiv.de/book/view/anonym_aviso_1609/ (дата обращения: 22.01.2018).

2. Die gotische Bibel / Hrsg. von W. Streitberg. Heidelberg, 1908. 224 S.
3. Eschenbach, Wolfram von. Parzival // Wolfram von Eschenbach. Werke / Hrsg. von Karl Lachmann. Berlin : Reimer, 1933. 638 s.
4. Relation: Aller Fuernemmen und gedenckwuerdigen Historien: so sich hin und wider in Hoch- und Nieder-Teutschland, auch in [...] verlauffen und zutragen möchte. [Straßburg], 1609. http://www.deutschestextarchiv.de/book/view/anonym_relation_1609/ (дата обращения: 22.01.2018).
5. Seghers A. Das siebte Kreuz. Berlin : Aufbau Verlag, 2013. 448 s.

Сведения об авторах:
Жукова Нина Степановна – доцент, кандидат филологических наук, доцент отделения иностранных языков школы базовой инженерной подготовки Томского политехнического университета (Томск, Россия). E-mail: shukovans@mail.ru
Бабакина Татьяна Николаевна – доцент, кандидат филологических наук, доцент кафедры романо-германской филологии и методики обучения иностранным языкам факультета иностранных языков Томского государственного педагогического университета (Томск, Россия). E-mail: ta_nik@mail.ru

Поступила в редакцию 21 января 2018 г.

PECULIARITIES OF SEMANTICS DEVELOPMENT OF THE MODAL VERB *SOLLEN* IN GERMAN

Zhukova N.S., Ph.D., Associate Professor, Division for Foreign Languages, School of Core Engineering Education, National Research Tomsk Polytechnic University (Tomsk, Russia). E-mail: shukovans@mail.ru
Babakina T.N., Ph.D., Associate Professor, Department of Romano-Germanic Philology and of Methods of Teaching Foreign Languages, Faculty of Foreign Languages, Tomsk State Pedagogical University (Tomsk, Russia). E-mail: ta_nik@mail.ru

DOI: 10.17223/19996195/41/6

Abstract. The category of modality belongs to the universal categories, because every language has it. It is so due to the fact that modal meanings are among the most important for every social environment, both in the cognitive and communicative aspects. That is why linguists of the past and linguists today do not disregard such complex language phenomenon as modality, because modal semantics and the means of its objectification do not remain unchanged and their changes correspond with the development of a society and its needs. In its turn, this fact determines the wide variety of modal semantics. Most importantly, the semantics of the modal verbs, the research of which is still *topical* in the modern-day linguistics. The German modal verbs occupy a special place among the modal verbs of the other Germanic languages, not only due to their quantitative superiority, but also because of the wide variety of the expressed meanings, both in internal and subjective external modalities. The verb *sollen* plays one of the leading roles as means of verbalization of these types of modality in the modern German system of modal verbs. This fact is the reason why the verb *sollen* was chosen to be the *object of the study*. The analysis of the scientific literature given in this article dedicated to the German modal verbs showed lack of works in the modern German studies on this topic, that were not only descriptive, but the ones that possessed explanatory nature and that would show the development of the modal verbs as a unified process of changing the semantics of the preterite-present verbs into the internal modality. That is why the aim of the article is to explain the peculiarities of the modal semantics origination of the verb *sollen* from the early stages of its development. The article is also aimed to show the specifics in the semantic changes mechanics, occurring in the process of transformation of this verb from a preterite-present into a modal one. A *contextual analysis* of the selected examples of the verb

sollen usage from the written sources of the Gothic, Old-, Middle-, Early New- and New High German was conducted in order to achieve this *aim.* The analysis was followed by the *semantic interpretation* and the *comparison* of the identified meanings of this verb in the different historical periods of the German language. This allowed to show the peculiarities of the semantic changes of this verb in course of all stages of its development and to determine the main trends in these changes. The first trend reflects the line of transforming the verb *sollen* from preterite-present into modal and the verbalization development of different shades of the *internal modality.* In this case, the essential mechanism of the change from the original semantics into the semantics of internal modality was the context-induced reinterpretation. It is characterized by the gradual influence of the corresponding context on the secondary meaning of a lexeme under study. Schematically it might be represented as follows: initial context > bridging context > switch context > expansion of the number of the contexts and the number of the lexemes, which collocate with the verb *sollen* in its new meaning respectively.
The second trend shows the change of the modal semantics of the verb *sollen* into the line of *subjective external modality,* the research of which is relevant in the modern-day German studies and that raises a number of questions to be resolved in the future for the authors of the article.
Keywords: verb *sollen*; internal modality; subjective external modality; context-induced reinterpretation.

References

1. Duden Online-Wörterbuch URL: https://www.duden.de/rechtschreibung/sollen (Accessed: 22.01.2018).
2. Bödiker J. (1960) Grund-Sätze der Deutschen Sprachen im Reden und Schreiben. Cölln / Spree, Berlin.
3. Schötensack H.A. (1976) Grammatik der neuhochdeutschen Sprache mit besonderer Berücksichti-gung ihrer historischen Entwickelung. Nachdruck Hildesheim.
4. Vernaleken T. Deutsche Syntax. 2 Bde. Wien, 1861/63.
5. Zhukova N.S., Babakina T.N. (2012) Formirovaniye klassa modal'nykh glagolov v nemetskom yazyke [Formation of the class of modal verbs in German]. Saarbrücken : LAP LAMBERT Academic Publishing.
6. Grimm J. (1961) Deutsches W. Wörterbuch. 16 Bde. Leipzig.
7. Bech G. (1949) Das semantische System der deutschen Modalverba // Travaux du Cercle Lingu-istique de Copenhague. 4. pp. 3–46.
8. Öhlschläger G. (1989) Zur Syntax und Semantik der Modalverben des Deutschen. Tübingen : Niemeyer.
9. Ramat P. (1971) Die Analyse eines morphosemantischen Feldes: die germanischen Modalverben // Indogermanische Forschungen. 76. pp. 174–202.
10. Takahashi T. (1982/83) Über die Modalverben des Gotischen // Zeitschrift für vergleichende Sprachforschung. 96. pp. 127–138.
11. Lühr R. (1997) Zur Semantik der althochdeutschen Modalverben // Fritz G., Gloning Th. (Hrsg.) Untersuchungen zur semantischen Entwicklungsgeschichte der Modalverben im Deutschen. Tübingen : Niemeyer. pp. 159–175.
12. Kartasheva N.K. (1983) Stanovleniye drevnegermanskikh preterito-prezentivnykh glagolov [Formation of old German preterit-presentive verbs]. Philology cand. diss. M.
13. Preobrazhenskiy S.K. (1965) Konstruktsii "modal'nyy glagol plyus infinitiv" – pokazateli modal'nosti predlozheniya v nemetskom yazyke [Constructions "modal verb plus infinitive" – indicators of the modality of sentence in German] // Uchonyye zapiski Yaroslav. gos. ped. instituta im. K.D. Ushinskogo. Yaroslavl'. 54. pp. 22–49.
14. Ehlich K., Rehbein J. (1972) Einige Interrelationen von Modalverben // Wunderlich D. Linguis-tische Pragmatik. Frankfurt. pp. 318–340.

15. Wunderlich D. (1981) Modalverben im Diskurs und im System // Sprache und Pragmatik. Lunder Symposium, hg. von Inger Rosengren. Lund : Gleerup. pp. 11–53.
16. Brünner G., Redder A. (1983) Studien zur Verwendung der Modalverben. Mit einem Beitrag von Dieter Wunderlich. Tübingen.
17. Jäntti A. (1984) Zur Rolle der Illokution beim semantischen Wandel einiger Modalverben // Festschrift für Lauri Seppänen zum 60. Geburtstag. Tampere. pp. 171–185.
18. Valentin P. (1984) Zur Geschichte der Modalisation im Deutschen // Hartmann S., Lecouteux C. (Hrsg.) Deutsch-französische Germanistik. Mélanges pour Emile Georges Zink. Göppingen : Kümmerle. pp. 185–195.
19. Gloning Th. (1997) Modalisierte Sprechakte mit Modalverben. Semantische, pragmatische und sprachgeschichtliche Untersuchungen // Fritz G., Gloning Th. (Hrsg.) Untersuchungen zur semantischen Entwicklungsgeschichte der Modalverben im Deutschen. Tübingen : Nie-meyer. pp. 307–437.
20. Fritz G. (1991) Deutsche Modalverben 1609 – epistemische Verwendungsweisen. Ein Beitrag zur Bedeutungsgeschichte der Modalverben im Deutschen // Beiträge zur Geschichte der deutschen Sprache und Literatur. 113. pp. 28–52.
21. Abraham W. (2002) Modal verbs: epistemics in German and English // Barbiers Sjef, Frits Beukema, Wim v.d. Wurff (Hsg.), Modality and its interaction with the verbal system (Linguistik Aktuell/ Linguistics Today 47). Amsterdam : Benjamins. pp. 19–50.
22. Leiss E. (2009) Drei Spielarten der Epistemizität, drei Spielarten der Evidentialität und drei Spielarten des Wissens // Abraham W., Leiss E. (Hrsg.) Modalität: Epistemik und Eviden-tialität bei Modalverb, Adverb, Modalpartikel und Modus. Tübingen : Stauffenburg. pp. 3–25.
23. Maché J. (2009) Das Wesen epistemischer Modalität // Abraham W., Leiss E. (Hrsg.) Modalität: Epistemik und Evidentialität bei Modalverb, Adverb, Modalpartikel und Modus. Tübingen : Stauffenburg. pp. 25–57.
24. Vater H. (2001) Sollen und wollen – zwei ungleiche Brüder // Vater H., Letnes O. (Hrsg.) Moda-lität und mehr /Modality and More (Fokus / Linguistisch-philologische Studien). Trier: WVT. pp. 81-99.
25. Letnes O. (2008) Quotatives sollen und Sprecherhaltung // Letnes O., Maagero E., Vater H. (eds.) Modalität und Grammatikalisierung. Trier : WVTS. pp. 23–37.
26. Egorova O.M. (2016) Modal'nyye glagoly nemetskogo yazyka kak grammaticheskiye pretsedentnyye yedinitsy: monografiya [Modal verbs of the German language as grammatical precedent units: monograph] / pod nauch. red. N.A. Golubevoy. N. Novgorod : NGLU.
27. Diewald G. (2009) Die Interdependenzen von Kontexttypen bei Grammatikalisierungsprozessen illustriert am Beispiel der deutschen Modalverben // Abraham W., Leiss E. (Hsg.) Modalität: Epistemik und Evidentialität bei Modalverb, Adverb, Modalpartikel und Modus. Tübingen : Stauffenburg. pp. 101–122.
28. Diewald G. (2012) Die Modalverben im Deutschen: Grammatikalisierung und Polyfunktionalität. (Reihe Germanistische Linguistik 208). Tübingen : Niemeyer, Reprint.
29. Heine B. (2002) On the role of context in grammaticalization // New reflections on grammatical-ization / ed. by I. Wischer, G. Diewald. Amsterdam : John Benjamins. (Typological Studies in language; Vol. 49). pp. 83–101.
30. Babakina T.N. (2013) Razvitiye modal'nogo glagola *mögen* v nemetskom yazyke [Development of the modal verb *mögen* in German] // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 3 (131). pp. 44–50.
31. Babakina T.N., Zhukova N.S. (2017) Osobennosti izmeneniya modal'noy semantiki glagola *müssen* v nemetskom yazyke [Features of modal semantics of the verb *müssen* in German] // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogiche-skogo universiteta. 6 (183). pp. 56–60. DOI: 10.23951/1609-624X-2017-6-56-60
32. Bybee J.L. (2003) Mechanisms of change in grammaticization: the role of frequency / ed. by B.D. Joseph, R.D. Janda. Oxford : Blackwell. pp. 602–624.

33. Nosenko I.A. (1981) Nachala statistiki dlya lingvistov [The beginnings of statistics for linguists]. M. : Vysshaya shkola.
34. Babakina T.N., Zhukova N.S. (2015) On Degrammaticalization Process in Gothic: Tendency of its Development and Occurrence Mechanism // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 206. pp. 8–13. DOI: 10.1016/j.sbspro.2015.10.004
35. Zhukova N.S., Babakina T.N. (2011) O modal'noy funktsii preterito-prezentnykh glagolov v drevneverkhnenemetskom jazyke [On the modal function of preterit-present verbs in the Old High German language] // Jazyk i kul'tura – Language and Culture. 1 (13). pp. 29–41.
36. Zhukova N.S., Babakina T.N. (2015) Peculiarities of the Development of the Modal System in German // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 200. pp. 587–594. DOI: 10.1016/j.sbspro.2015.08.041
37. Zhukova N.S. (2015) "Structural-Systemic" Redundancy as Manifestation of Typological Features in Modern German // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 206. pp. 96–102. DOI: 10.1016/j.sbspro.2015.10.035

Sources

1. Aviso. Relation oder Zeitung. Wolfenbüttel, 1609. URL: http://www.deutschestextarchiv.de/book/view/anonym_aviso_1609/ (Accessed: 22.01.2018).
2. Die gotische Bibel (1908). Hrsg. von W. Streitberg. Heidelberg.
3. Eschenbach, Wolfram von. Parzival (1933) // Wolfram von Eschenbach. Werke. Hrsg. von Karl Lachmann. Berlin : Reimer.
4. Relation: Aller Fuernemmen und gedenckwuerdigen Historien: so sich hin und wider in Hoch- und Nieder-Teutschland, auch in [...] verlauffen und zutragen möchte. [Straßburg], 1609. http://www.deutschestextarchiv.de/book/view/anonym_relation_1609/ (Accessed: 22.01.2018).
5. Seghers A. (2013) Das siebte Kreuz. Berlin : Aufbau Verlag.

Received 21 January 2018

УДК 811.161.1:17
DOI: 10.17223/19996195/41/7

ЭТИКА СЛОВА И ЯЗЫКА В ПОЗДНЕМ ТВОРЧЕСТВЕ Н.В. ГОГОЛЯ (НА ОСНОВЕ «ВЫБРАННЫХ МЕСТ ИЗ ПЕРЕПИСКИ С ДРУЗЬЯМИ»)

Ю.Б. Кайгородцева, О.Б. Панова

Аннотация. Рассматриваются вопросы этики, этики языка, диалога и межкультурного общения в современном глобальном мире и современном международном дискурсе гуманитарного познания. Обосновывается, что диалог – проблема этическая, тем более диалог на международном уровне, успешность которого прямым образом связана с *уровнем культуры* собеседников – как отдельных человеческих личностей, так и наций, и стран, и народов, и всего мирового сообщества в целом. В этой связи показаны актуальность и необходимость обращения к духовно-этической традиции русской культуры, особенно русской классической литературы в данном контексте. В центре внимания авторов – язык русского классика XIX столетия Н.В. Гоголя. Объясняются значение и доминирование нравственных проблем в жизни, духовном и художественном мире писателя; выявляются основные этические принципы его мировоззрения, глубоко христианского, по своей природе: этика Гоголя – христианская этика. Раскрывается религиозно-философская, эстетическая и этическая проблематика книги «Выбранные места из переписки с друзьями», относящейся к позднему периоду его творчества. Исследуется этическая «ткань» языка данного произведения. Выявляются и подробно рассматриваются ключевые концептуальные универсалии {*Слово – Добро (и Зло) – Честь – Святость (и греховность), свет, просветление – Духовность и душа – Долг – Житие – Любовь*}, составляющие концептосферу текста произведения, несущие глубокий этический смысл, порожденные и обусловленные этической традицией русской культуры как таковой. Язык повествования Гоголя выражает глубоко религиозную, христианскую сущность русской культуры в целом с ее основополагающими духовно-нравственными идеями любви, добра, братства и милосердия.

Ключевые слова: этика; этика языка; этические категории; духовность; нравственность; концептосфера русской культуры; русская словесность; русская поэзия; Гоголь; эстетика; искусство.

Введение

В современном гуманитарном познании, которое и само-то поставлено в сложнейшую ситуацию в нынешнем стремительно глобализирующемся мире, все большее внимание уделяется вопросам этики. Прежде ученые, работавшие в этой области, занимались преимущественно историей этических учений, осмыслением этического канона Древнего мира и уроков авторитетных моралистов-классиков (Конфуция, Будды, Моисея, Христа, Сократа, Эпикура, Платона и Аристотеля,

И. Канта, Л.Н. Толстого, А. Швейцера, В.С. Соловьева, Н. Рериха и др.), определением места этики в системе философских наук и научно-исследовательском пространстве в целом, формированием понятийно-категориального аппарата и концептосферы этики, выявлением этических универсалий и утверждением основных этических ценностей в социуме, критериями нравственной культуры человеческой личности и общества; далее активно обсуждались практическая и прикладная этика – профессиональная этика, этика науки, экологическая этика, биоэтика, этика бизнеса и предпринимательской культуры, этика интернет-сообщества.

Все вышеперечисленное сохраняет и даже приобретает еще большую актуальность и сегодня. Однако в последние два десятилетия этический дискурс разворачивается на международном социокультурном и политическом уровне и сосредоточен в основном вокруг проблем этики международных отношений и межкультурного общения в динамике геополитических процессов глобального мира. В качестве приоритетных в этом проблемном поле ведущими мыслителями нашего времени на международных симпозиумах и конференциях ставятся с попытками предложений решения следующие проблемы: возможность существования глобальной этики в плюралистичном поликультурном мире с акцентированием необходимости общего следования этическим традициям великого прошлого человечества (доклад Ганса Кюнга на собрании Парламента религий мира в Чикаго в 1993 г., дискуссия по поводу его основных этических постулатов на всемирной комиссии ЮНЕСКО в 19995–1997 г.) [1. С. 65–73], возрождение идеи абсолютной морали в нынешнюю эпоху глобального морального кризиса, необходимость уважения к достоинству человеческой личности, основанного на моральной справедливости, необходимость этической ответственности властных элитных структур и каждого человека, потребность всего мирового сообщества в солидарности (Юрген Хабермас) [2. С. 66–80].

Участникам таких конгрессов, симпозиумов, конференций международного статуса очевидно, насколько установление и утверждение глобального мирового порядка, без которого невозможен выход человечества из глобального политического кризиса, прямым образом зависят от *диалога* – грамотного взаимодействия и отдельных людей, и правительств государств, и целых народов, культур, цивилизаций всего мира. Дж. Струл Карстен, например, отмечает, что в процессе обязательного перехода к «эпохе глобального диалога» (это, в принципе, вопрос выживания человечества) неизбежно возникает необходимость в *универсальной этике*, основанной на общих этических принципах и признании того исторически подтвержденного факта, что в истоке различных религий и культур существует некая общая глубинная система ценностей [3. С. 298–319]. Диалог – проблема, прежде всего, *этиче-*

ская; тем более – диалог на международном уровне. И успешность его осуществления прямым образом связана с *уровнем культуры* собеседников – как отдельных человеческих личностей, так и наций, и стран, и народов, с уровнем культуры человечества – всего мирового сообщества в целом.

С. Хантингтон, выступая с докладом в Гарвардской академии международных исследований, прямо поставил перед мировым интеллектуальным сообществом задачу грамотного управления культурной составляющей социальных, политических и экономических процессов: «Если культура столь важна, а люди изучают ее на протяжении столетия или даже более, почему у нас до сих пор нет полноценных теоретических концепций, практических рекомендаций и тесных профессиональных контактов между культурологами и политиками?» [4. С. 9–14]. *Этос культуры* – вот что должно быть исходной точкой, истоком и основанием, ядром проекта глобального этоса. Однако создание такого глобального этоса всемирной культуры, основанного на со-*бытии* и со-*общении* многих различных культур, – проблема *лингвистическая*: диалог и межкультурная коммуникация прямым образом связаны с языком. Потому вопрос о самом языке культуры как таковом здесь становится основополагающим. Потому в связи с возросшей актуальностью обозначенных выше проблем этическая проблематика сейчас активно входит в лингвистические исследования. Этика и лингвистика вступают в тесный контакт в общем междисциплинарном научном дискурсе, в области их взаимодействия и взаимовлияния образуется специальная лингвофилософская дисциплина – *этика языка*, или лингвоэтика, над становлением и развитием которой работают многие ученые гуманитарного направления: философы, лингвисты, антропологи, историки культуры, психологи. Ее серьезность и неслучайность подтверждает тот факт, что ее возникновение было исторически обусловлено и логически подготовлено на протяжении прошлого столетия как европейским экзистенциально-феноменологическим и герменевтическим течением философской мысли и философией языка (М. Хайдеггер, Г.-Г. Гадамер, К. Ясперс, Ж.-П. Сартр, М. Шелер, М. Бубер, Г. Марсель, П. Рикер, Э. Левинас, Э. Мунье), так и русской духовно-этической традицией и философией «глубинного общения» (В.С. Соловьев, Н.А. Бердяев, П.А. Флоренский, М.О. Гершензон, С.Л. Франк, Л.П. Карсавин, М.М. Бахтин, С.С. Аверинцев, В.С. Библер, Г.С. Батищев, Г.С. Померанц). Наши современники выявляют фундаментальные *антропологические* основания *истинного* диалога: ценность каждого человеческого существа, исходящая из ценности *Человека*, ценность *Другого* прежде ценности *Я*. Именно такое межличностное общение, базирующееся на глубоком человеческом доверии и понимании, естественным образом предполагающее взаимную этическую ответствен-

ность субъектов общения, должно стать основой межкультурной коммуникации на международном уровне. Э Левинас, например, вводит понятие *забота о Другом* именно по отношению к Языку и утверждает глубокую этическую сущность языка как такового: «Язык является открытием *Другого*. …Язык предполагает собеседника, множество собеседников. Их общение – это *этика*» [5. С. 191–212]. Герменевт Поль Рикер выводит проблему *этики языка и этики диалога* на глобальный уровень социально-политической ответственности каждого человека. «Существует *этика слова*, *язык – это не просто абстрактная область логики или семиотики; он накладывает на людей определенную моральную ответственность за то, что они говорят.* Общество без *субъектов, этически ответственных за свои слова,* – общество без граждан» (здесь и далее в цитатах курсив наш. – *Ю.К., О.П.*) [6. С. 243].

Русская культура сумела сказать в обозначенном международном дискурсе вокруг этических проблем мира свое веское слово, и наиболее решительно (это следует подчеркнуть) – именно голосом *русской литературы*, *русской поэзии*. Достаточно факта вручения Иосифу Бродскому Нобелевской премии по литературе в 1987 г. В Нобелевской лекции, прочитанной им в Стокгольме на *русском* языке, обращают на себя внимание два важнейших для предлагаемого нами исследования момента. Первый из них: Бродский обосновал *эстетические истоки и эстетическую природу этического*, взаимообусловленность эстетики и этики и обозначил важнейшую роль искусства, поэзии, литературы в решении мировых проблем глобального масштаба. Во-вторых, он убедительно показал приоритет *языка поэзии и искусства* перед другими культурными формами, выработанными в интеллектуальной истории человечества. Именно поэзия является сущностным началом самого языка как такового, языком *истинным*, *подлинным* [7. С. 44–54]. Только такой народ, имеющий крепкий внутренний моральный стержень, ориентированный на свободный нравственный выбор, сознает свою культурную идентичность и другого как *Друг-ого* (друга), может положить этические принципы в основу своей *культурной* (!) политики, обладает способностью к *подлинному* диалогу с другими народами мира и выстраивает международные отношения на этических основаниях уважения и доверия.

Поэтому следует акцентировать, что особо значимыми и требующими самого серьезного подхода в обозначенном эпохальном дискурсе являются, точнее, – были и остаются – проблемы *этики межкультурной коммуникации, диалога и полилога культур мира и этики межличностного общения представителей этих культур*. *Этос культуры*, *этика языка* и *этическая традиция литературы* должны быть, с одной стороны, основополагающими для создания справедливого и разумного глобального мирового порядка; и с другой стороны, *язык, ис-*

кусство и литература, культура являются ключевыми для самой этики как науки, образуют ее сущностное ядро.

Исследование

Язык русской классической литературы в современном этическом дискурсе гуманитарного познания

Русская литература нравственна по сути своей, имеет серьезную духовно-этическую традицию, в истоке которой – христианская этика; вся она, на протяжении всей ее многовековой истории – литература «оправдания добра» (В.С. Соловьев) [8]. О глубокой нравственности русской литературы как ее главном, определяющем ее бытие качестве, ее важнейшей характеристике, говорили многие русские мыслители, философы, историки и великие русские писатели-классики. Авторитетный исследователь древнерусской культуры Д.С. Лихачёв неоднократно указывал на это в сложнейшие исторические эпохи испытаний русского народа, называл литературу совестью России, видел ее призванной давать моральные уроки русскому и другим народам. «Я думаю, что с крещения Руси вообще можно начинать историю русской культуры. …Чем был церковнославянский язык в России? …Болгария дала восточным славянам высший слой языка, *“полюс духовности”*, чрезвычайно обогативший наш язык, давший нашему языку *нравственную* силу, способность *возвышать* мысль. ...К этому *нравственному началу* мы всегда можем обращаться за *духовной помощью*. Какая важная задача – составлять словари языка русских писателей от древнейшей поры!» [9. С. 356].

Основополагающие духовно-нравственные ценности русской культуры и этические категории русской философии закреплены в памяти русского языка, и воспринимаются сегодня в качестве *концептов*, поскольку через всю историю русского народа вокруг этих ценностей идет смысловое движение – естественный исторический процесс возникновения, бытия, открытия, сохранения, а порой утраты и возрождения, актуальных для него в каждую эпоху смыслов.

Согласно Д.С. Лихачёву, под концептом следует понимать «универсалию человеческого сознания», границы которой «в сознании субъекта определяются *культурной памятью, причастностью к духовной традиции*». «Концептосфера национального языка тем богаче, чем богаче вся культура нации… она соотносима *со всем историческим опытом нации и религией особенно*» [10. С. 282]. Концептуальные универсалии, организующие духовное пространство русской культуры, этимологически выявлены лингвистами-историками из глубин исторического опыта русского языка, долговременно пребывающего в тесном

контакте с языком церковнославянским. Их не так уж много: *добро, любовь, вера, надежда, жизнь, слово, путь, совесть, дух, душа, честь, истина, красота, благодать* и еще три-четыре десятка [11]. Это суть совокупность высших духовно-нравственных ценностей русской культуры, вырастающая из глубокой религиозности русского мироощущения и придающая жизни русского человека сакральный смысл вселенской значимости и подлинности. И весь этот исторический опыт русского народа таким образом сохраняется в языке русской литературы, пронизанной духовностью.

Задача, которую перед гуманитарным научным сообществом поставил Д.С. Лихачёв – тщательно исследовать духовно-этическую традицию русского литературного языка и русской культуры – выполнялась на протяжении всего прошлого века филологами под руководством академика В.В. Виноградова [12]; работа эта активно продолжается в Институте русского языка РАН его имени и в наши дни. Следует отметить, что сегодня нравственная проблематика русской классической литературы и культуры и проблемы этики языка вызывают исследовательский интерес одновременно и философов, ученых Института философии РАН [13. С. 5–14], работающих в области этики, и лингвистов Института русского языка имени В.В. Виноградова РАН [14]. Диалог этих исследовательских направлений в едином гуманитарном дискурсе, в междисциплинарном проблемном поле оказывается весьма продуктивным, обогащая каждое из них. Ведущий специалист в области этики А.А. Гусейнов на одной из недавних конференций в Институте философии РАН, посвященной духовному наследию Даниила Андреева, делясь своим опытом прочтения его великой книги «Роза Мира» в современных реалиях, выявляет ту черту этики русской культуры, из-за которой в наше неспокойное время к ней нужно отнестись с особым вниманием. Философ убедительно показывает, что при сравнении европейской и русской этических традиций становится очевидным: если европейская этика (в лице Канта, например) имеет законодательный характер, то русская этика обладает активным миротворческим началом, следовательно, русская культура всегда способна преобразовывать Мир согласно своему этическому канону. «Мне кажется, что *именно установка сотворить мир по своему этическому канону* – лежит во всей интеллектуально-духовной конструкции Даниила Андреева и может объяснить всю его систему» [15. С. 3–9]. Этический канон русской культуры закрепляется и сохраняется в языке на протяжении всей истории русского народа, этот язык в сущности своей – миротворец, что и показывают уже ученые-лингвисты. «В начале было Слово», и «Слово стало плотию» – вот это и есть пределы литературы, ее «Альфа и Омега» [16. С. 330–331, 334, 341, 350–358]. В русской культуре этика в большей мере развивалась не в философской традиции, а была взраще-

на как раз русской классической литературой, впитала нравственно-эстетическую традицию всей русской словесности; ее оформление как философской дисциплины в русской философии (В.С. Соловьевым, Н.А. Бердяевым, Н.О. Лосским, С.Н. Булгаковым, М.О. Гершензоном, Л.П. Красавиным, М.М. Бахтиным) происходило позже и свершилось именно на крепких основаниях, заложенных русской классической литературой – творчеством М.В. Ломоносова, Г.Р. Державина, Н.М. Карамзина, В.А. Жуковского, Н.В. Гоголя, Ф.М. Достоевского, Л.Н. Толстого, А.П. Чехова. Для современной этики необходимость постоянного обращения к этической традиции русской классики, а лучше, непрерывного пребывания в ней, не вызывает никаких сомнений. Особенно важным это представляется при попытках современной этики формулировать этические принципы в области международных отношений и межкультурной коммуникации, создания проекта этоса глобального мира: русский язык – хранитель многовековой этической традиции, содержит в себе проверенные временем идеальные этические модели миротворения, обращение к его памяти всегда может помочь.

Серьезное внимание указанному аспекту исследования уделялось и уделяется сейчас также и в университетах Сибирского региона, например в Новосибирском государственном университете [17], Томском государственном университете [18–22]. Выполнялись и были опубликованы такие исследования и авторами данной статьи [23–26].

Христианские истоки этики языка Гоголя и его роль в сохранении духовно-нравственной традиции русской культуры

Предлагаемое нами данное исследование посвящено языку Н.В. Гоголя в обозначенном духовно-этическом аспекте рассмотрения, а именно сборнику «Выбранные места из переписки с друзьями» позднего периода творчества писателя.

Путь Гоголя к христианской религии, разумеется, был глубоко мотивирован всем духовным опытом русской культуры, естественным образом включен в духовную эволюцию единого мировоззренческого контекста русской словесности с древнерусской эпохи через XVIII «столетие безумно и мудро» к XIX в. величия русской классики, обусловлен общим поиском истины русским народом на протяжении всей его славной истории. Однако этика Гоголя, а значит и этика языка его творений, заслуживает особого, очень осторожного, отношения. В случае Гоголя не уместны, например, выражения «этическая концепция» или «этическая доктрина» (что вполне допустимо по отношению к европейским мыслителям, этические идеи которых определяют ту же эпоху; И. Канту, Г.В.Ф. Гегелю) возможно, стоит сказать «этическое переживание» или «этика боли». Из всех русских классиков – великих

моралистов – Гоголь был не просто «проповедником» с древности давно известных, но хорошо забытых моральных истин и не просто стремился быть неким наставником, дающим русскому обществу своего времени «уроки морали». Он был *нравственно болен*, сердцем своим трагически переживал все зло, все пороки и все грехи русского народа, острым пером выводя их на свет в своих повестях, романах, драмах. Стал воплощенной совестью своего народа на века вперед, живым нравственным уроком, и – уроком горьким. Этика Гоголя – *истинно христианская*, в том смысле, что выстраданная путем земным, путем истинного христианина, что глубоко свойственно именно русскому мыслителю и писателю как таковому. Об этом спустя столетие очень проникновенно пишет, например, философ В.В. Розанов, глубоко понимавший суть страдания Гоголя и нравственную причину постигшей его в конце жизненного пути душевной болезни: «Есть стиль языка. Но есть еще *стиль души человеческой* и, соответственно этому, стиль целостного творчества, исходящего из этой души. …Мы все склонны объяснять болезнью. …Правдоподобнее всего предположить, что боль и страдание, возможный хаос и дезорганизация прошли не через ум его, а через *совесть* и волю. Гоголь был, конечно, болен *нравственными* заболеваниями от чрезмерности душевных глубин своих. …Гоголь показал “Матушку-Натуру”». Вот она какова – Русь» [27. С. 119–120, 123, 345, 658].

К.В. Мочульский, тщательно изучив жизненный и творческий путь Гоголя, становление его духовной личности и его душевные терзания, убедительно показал, как само появление такого великого человека со столь обостренным нравственным чувством в истории духовных исканий русского народа способствовало обретению русской литературой ставшего для нее ключевым этического смысла и связанного с этим глубокого изменения ее языка, отныне навсегда получившего силу нравственного пророчества. Согласно Мочульскому, это одно из великих достижений русской литературы в лице Гоголя придало ей ее уникальный неповторимый облик в мире – *этический*. В дальнейшем выросшая на христианской этике и актуализировавшая ее основные смыслы в XIX столетии русская литература мгновенно, в очень короткий, всего лишь вековой, исторический период, сумела подняться на уровень великих этических учений культур Древнего мира, дала импульс к развитию великой русской философии, и тем самым во многом обеспечила себе мировое признание. «В *нравственной области* Гоголь был гениально одарен. Ему было суждено круто повернуть всю русскую литературу от эстетики к религии, сдвинуть ее с пути Пушкина на путь Достоевского. Все черты, характеризующие “великую русскую литературу”, ставшую мировой, были намечены Гоголем: ее религиозно-нравственный строй, ее гражданственность, ее пророческий пафос и мессианство» [28. С. 50].

«Выбранные места из переписки с друзьями» (1847) – центральная книга позднего периода творчества Гоголя, представляющая собой сборник эпистолярного наследия писателя, объединивший несколько важнейших писем к близким ему современникам, его душевных откровений. Будучи глубоко личной по сути своей и содержанию, книга эта сконцентрировала в себе ключевые духовно-этические и нравственно-эстетические проблемы – проблемы не только всей этой эпохи, но «вечные», и волновавшие не одного только Гоголя, но все интеллектуальное общество того времени. Об этом свидетельствует тот бурный дискурс, который развернулся вокруг книги тут же, в момент ее появления. В обсуждение и дискуссию активно включились В.А. Жуковский, А.И. Герцен, В.Г. Белинский, П.Я. Чаадаев, А.С. Хомяков, П.А. Вяземский, С.Т. Аксаков, Н.М. Языков, П.А. Плетнев, М.П. Погодин, И.С. Тургенев, откликнулись на книгу и духовные лица – митрополит Московский Филарет, архиепископ Иннокентий, священник М. Константиновский, святитель Игнатий Брянчанинов, настоятель Троице-Сергиевой пустыни близ Петербурга. Композиция «Переписки» была серьезно продумана Гоголем, воплощает в себе христианскую идею и следует «логике» Великого поста. Открывается книга «Предисловием», где Гоголь сообщает о своем намерении отправиться Великим постом во Святую землю и просит у всех прощения, подобно тому, как в Прощеное воскресенье в преддверии Великого поста у христиан принято просить прощения друг у друга; далее следует гоголевское «Завещание», требующее вспомянуть о смерти; идейным центром книги выступает глава «Просвещение», вскрывающая главный эпохальный смысл – необходимость духовного просветления русского народа; венчает сборник глава «Светлое Воскресенье», напоминающая о жизни вечной. Так вместе с Гоголем и его собеседниками читатели книги проходят весь путь души истинного христианина во время Великого поста – от смерти к Воскресению, через скорбь, страдания и испытания к свету, светлой радости.

Концептосфера этических универсалий русской культуры в тексте книги Гоголя «Выбранные места из переписки с друзьями»

Ключевые концептуальные универсалии духовно-нравственного мира русской культуры {***Слово – Добро (и Зло) – Честь – Святость (и греховность), свет, просветление – Духовность и душа – Долг – Житие – Любовь***} составляют концептосферу книги «Выбранные места из переписки с друзьями», организуя ее художественное пространство, запечатлены в памяти самого языка Гоголя и несут глубокий этический смысл.

Слово – исходный и ключевой концепт не только духовно-этической концептосферы «Выбранных мест из переписки с друзьями», но этическая доминанта и центр всего художественного мира Гоголя в его целостности, и живой исток его художественного языка. Слово у Гоголя естественным образом, согласно русской софиологической традиции, в которой пребывают и творят все подлинные русские писатели, входит в основную духовно-философскую триаду ***Мудрости***: ***Истина–Добро–Красота***. Однако в гоголевском мире слово в первую очередь принадлежит области ***Добра***, соотносится с этической категорией добра. Только изначально несущее добро слово может быть и совершенно-прекрасным, и мудрым, и правдивым, и истинным, такое слово не способно причинить вреда, иначе язык станет предателем и врагом нашим, как бы красиво не звучали слова его, они смертоносны, если лживы. Этот приоритетный этический смысл вложен Гоголем уже в самые первые главы «Выбранных мест…», посвященные размышлению о том, что суть Слово. «Обращаться со *словом* нужно *честно*. Оно есть высший по*дар*ок Бога человеку. …Все великие воспитатели людей налагали долгое *молчание* именно на тех, которые владели *даром слова*, именно в те поры и в то время, когда больше всего хотелось им пощеголять словом, и рвалась душа сказать даже много полезного людям. …Беда произносить его писателю в те поры, когда он находится под влиянием страстных увлечений, досады, или гнева, или какого-нибудь личного нерасположения к кому бы то ни было, словом – в те поры, когда не пришла еще в стройность его собственная душа. Тогда с самым чистейшим желанием *добра* можно произвести *зло*» [29. С. 19–22]. ***Слово и Честь*** сопряжены у Гоголя. Честность – не только сущность самого слова как такового. Честность как правдивость не случайно в русском языке изначально увязана с *честью*. Гоголевская этика слова включает и честное, глубоко уважительное отношение к самому слову как моральному закону, завету (в ветхозаветном библейском смысле), откровению (в смысле христианском, евангельском), глубоко нравственное обращение с ним, должное честному человеку в человеческом мире – и по отношению к Богу (слово – дар божий!), и по отношению к людям. Такой честности к слову Гоголь требовал как от каждого русского человека, так и от всего русского народа, и от целой русской культуры. Но особенно требователен в этом этическом отношении он был к писателю и поэту русскому, к русской литературе – *русской словесности*.

Согласно Гоголю, русская словесность должна беспрекословно следовать Слову Божиему, Божественному Логосу и может развиваться, только придерживаясь его живой традиции, выполняя ту же задачу, что и духовные сочинения, проповеди отцов церкви, учения пророков – наставлять человека и народ и вести его к духовному совершенству.

История русской литературы подтверждает для него эту ее великую духовно-этическую миссию в России и в мире, постоянно являя живые великие «примеры» высокой нравственности. Авторитетом для Гоголя в этом смысле стал великий русский историк, непревзойденный автор «Истории государства Российского» Н.М. Карамзин, преподавший России великий моральный урок: сумевший в очень непростую эпоху сказать правду о русском народе, рассказать его историю честно и смело. С точки зрения Гоголя, это – нравственный подвиг. Карамзин был человеком высокого уровня чести и честности, твердо следовавшим своему внутреннему нравственному закону. Вся его жизнь свидетельствует о том, что он всегда был верен своим моральным убеждениям, составлявшим его духовно-душевный опыт. Урок Карамзина русскому народу, да и всем другим народам – на века вперед: к истории надо подходить честно, по совести и справедливости.

С большим уважением Гоголь в этом же этическом и нравственно-*эстетическом* смысле относился к Пушкину. Пушкинская тема вообще очень актуальна для Гоголя на протяжении всего его духовного пути, уже не раз глубоко и всесторонне рассматривалась авторитетными гоголеведами [30, 31]. Становление Гоголя как писателя прямо связано с личностью Пушкина. И размышления Гоголя о Пушкине органически входят в историю *русской пушкинианы*, представляя собой ее лучшие страницы. «Глаголом жги сердца людей!». – Обе важные для Гоголя темы – пушкинская и тема божественного глагола, духовной сущности слова, поэзии как пророчества – сливаются в его творчестве в единое целое. Поэзия и правда сопряжены; без искренности нет поэзии. Пушкин столь значим для Гоголя еще и потому, что был *русским* в самой сердцевине своего духа, живым явлением самой *русскости* как таковой, пушкинская душа – душа *истинно русского* человека. «*Чувства добрые* я лирой пробуждал». – Пушкину глубоко свойственно *эстетическое* восприятие самой нравственности и нравственных проблем, т.е. острое *чувство* того, что мир несовершенен, не прекрасен, не логичен, если не добр и устроен несправедливо. И его смерть на дуэли – свидетельство высокой чести и нетерпимости ко лжи, выпадения из дисгармонии неправедного мира («Погиб *поэт, невольник чести*», – писал Лермонтов о Пушкине). Потому Пушкин – воплощенная поэзия, сам идеал подлинно русской поэзии, и потому все присущее Пушкину присуще самому языку русскому как таковому в его существе. – «*Языку, который сам по себе уже поэт* и который недаром был на время позабыт нашим лучшим обществом: нужно было, чтобы выболтали мы на чужеродных наречьях всю дрянь, какая ни пристала к нам вместе с чужеземным образованьем, чтобы все те неясные звуки, неточные названия вещей – дети мыслей невыяснившихся и сбивчивых, которые потемняют языки, – не посмели бы помрачить младенческой ясности нашего языка и возвратились бы

мы к нему уже готовые мыслить и жить своим умом, а не чужеземным. …Скорбью ангела загорится наша поэзия, вызовет нам нашу Россию – нашу русскую Россию» [29. С. 184–185]. *Пушкинское* в русском языке – его суть, его поэзия, его истина, его жизнь, его совесть.

Однако моральная ответственность столь высокого уровня требует от писателя, поэта, властителя дум, да и любого подлинно русского человека *ученичества*, с точки зрения Гоголя. Ведь пока не проникнется сам человек «чувствами добрыми» (согласно пушкинской традиции), милосердием и состраданием ко всему на свете, пока не преисполнится его душа благодарностью и любовью, не сможет он способствовать проникновению доброго начала в души людей. Тема *духовно-нравственного совершенствования и воспитания души*, как отдельного человека, так и целого народа, нации проходит через все творчество Гоголя. Сама русская культура как таковая слишком молода еще в нравственном отношении и пребывает пока на стадии ученичества у древних культур на протяжении всей своей истории. Два великих моральных образца Древности предстоят перед ее взором. Две величайших этических традиции встречаются и сплетаются здесь: *греческая* и *христианская*, дабы преподать русской культуре великие «уроки морали» и посодействовать созданию ее собственного этического канона. В «Переписке» Гоголя есть глава об этом – «Об “Одиссее”, переводимой Жуковским». Главная гоголевская мысль здесь та же, только с глубокими древними корнями: урок морали дается *поэтом*, обретается в мудрости греческого логоса, в поэзии божественного греческого старца Гомера. Высокая нравственная культура обретается именно в поэзии, русская поэзия нравственно воспитывается древней греческой поэзией, формирующей язык ее этики, ее этический канон через перевод Гомера великим русским поэтом В.А. Жуковским. «*“Одиссея”* есть вместе с тем самое *нравственнейшее* произведение. Всякая малейшая черта в “Одиссее” говорит о внутреннем желании *поэта всех поэтов оставить древнему человеку живую и полную книгу законодательства.* …Видишь на всяком шагу, как хотел он облечь во всю обворожительную красоту поэзии то, что хотел бы утвердить навеки в людях, как стремился *напомнить человеку лучшее и святейшее, что есть в нем*» [Там же. С. 29]. В главе о Гомере и Жуковском есть важнейший смысловой момент, требующий особого внимания, – указание Гоголя на *христианство* Жуковского [Там же. С. 26]. Этот момент существеннее продумывается Гоголем в главе «Жизнь» на очень глубоком историческом уровне. Мысль Гоголя устремляется здесь в глубины истории, в мир великих культур Древности, к самым истокам христианства, чтобы объяснить суть *русской души*, по природе своей изначально склонной к высокой духовности, потому и воспринявшей христианскую веру всем существом своим, принявшей *христианство – религию добра, любви,*

милосердия и благодати – естественным образом. – «*В деревянных яслях лежит Младенец, над Ним склонилась Непорочная Мать и глядит на Него исполненными слез очами, над Ним высоко в небе стоит звезда и весь мир осияла чудным светом*. Задумался древний Египет, понижая ниже свои пирамиды, беспокойно глянула прекрасная Греция, опустил очи Рим на железные свои копья, нагнулся Арарат, древний прапращур земли» [29. С. 247–249]. Христианство проливало свет на истинный смысл жизни человеческой: добродетельным, честным и праведным жизненным путем любви открывается «дверь» в жизнь вечную, духовную. Вот как и почему именно *христианский логос* и *христианский этос* стали приоритетными для молодой русской культуры в те древние времена (при всем ее почтении культурам Древнего Востока), и питали ее, воспитывали и взращивали на протяжении всей дальнейшей ее истории. Такова глубина гоголевской мысли о том, почему Жуковский и не только – каждый русский поэт, служитель искусства, да и любой из людей русских должен сделаться христианином, в этом высший смысл его жизни, его ответственность и долг. «Поэзия наша воспитывалась литературами всех народов, прислушивалась к лирам всех поэтов, добывала какой-то *всемирный язык* затем, чтобы приготовить всех к *служенью более значительному*. Нельзя служить и самому искусству, – как ни прекрасно это служение, – *не уразумев его цели высшей и не определив себе, зачем дано нам искусство. Христианским, высшим воспитанием, должен воспитаться теперь поэт*» [Там же. С. 183–184].

Вот почему высшей целью ученичества как духовно-нравственного воспитания и самосовершенствования человека Гоголь считает не *разумность* в смысле немецкой учености (при всем уважении русской культуры к культуре европейской и в эпоху Гоголя особо ярко выраженное – к немецкой классической философии и поэзии), даже не *жизненную мудрость* (при всем ее почтении к мудрости Гомера и грекам), но ***Свет*** и ***Святость***. И цель эта – достижение *святости* через преодоление *греховности* своей, насколько это возможно для простого смертного человека – гораздо более благородна, благодарна и оправданна. Гоголь пишет С.П. Шевыреву: «Разум не дает полной возможности человеку стремиться вперед. *Есть высшая еще способность; имя ей – мудрость, и ее может нам дать один Христос.* Вспомни о Канте, который в последние годы обеспамятел вовсе и умер, как ребенок. Но пересмотри жизнь всех *святых*: ты увидишь, что они крепли в разуме и силах духовных по мере того, как приближались к дряхлости и смерти. *Для христианина нет окончательного курса; он вечно ученик и до самого гроба ученик.* Все становится для него учителем; весь мир для него учитель; ничтожнейший из людей может быть для него учитель. Из совета самого простого извлечет он мудрость совета, и вся Вселенная перед ним станет как одна открытая книга ученья» [Там же. С. 52].

На работу Канта «Что такое Просвещение?» (1784) Гоголь отвечает своей работой – «Просвещение» (письмо к В.А. Жуковскому, 1846). Кант связывает Просвещение исключительно с достижениями Разума, Ratio и освобождении человека разумного от любого законодательства кроме законодательства самого Разума, от церкви, государства и т.п. Гоголь мыслит принципиально иначе: исходя из церковнославянской, христианской традиции русской культуры и всей истории русского языка. Кант: «*Просвещение* – это выход человека из состояния несовершеннолетия, в котором он находится по собственной вине. Несовершеннолетие – это неспособность пользоваться своим *рассудком* без руководства со стороны кого-то другого. Для просвещения требуется *только свобода*, а именно свобода во всех случаях публично пользоваться собственным разумом. *Sapere aude! – Имей мужество пользоваться собственным умом*» [29. С. 27; 32. С. 27]. Гоголь: «Мы повторяем теперь еще бессмысленно слово *"просвещение"*. Даже и не задумались, откуда пришло это слово и что оно значит. *Слова этого нет ни на каком языке, оно только у нас. Просветить* – не значит научить, или наставить, или образовать, или даже осветить, но всего насквозь *высветлить человека во всех его силах, а не в одном уме, пронести всю природу его сквозь какой-то очистительный огонь. Слово это взято из нашей Церкви, которая уже почти тысячу лет его произносит, и знает, зачем произносит.* "Свет Христов освещает всех!" – "Свет просвещенья!" – и нечего к ним прибавить больше» [29. С. 70–71].

Когда русским народом постепенно, долго и трудно, переживается тот длительный исторический период (а период этот охватывает не только XVIII столетие, но и рубеж веков, и большую часть века XIX), в котором Россия активно перенимала интеллектуальный опыт Европы, русские мыслители, философы, писатели учились у европейских просветителей, Гоголь старается сохранить и закрепить в русском языке истинный смысл Просвещения, для русского человека глубоко личный, свой, и употребляет это слово в христианском смысле – ***Просветление***. В немецком *Aufklärung*, да и в переводах этого слова на другие европейские языки, Гоголь не находит того необходимого смыслового оттенка, который прямо указывал бы на *чистоту* души человеческой, и просвещение как проявление нравственно-эстетической природы человека, изначально доброй и прекрасной, т.е. *божественного, христианского* начала в душе человеческой, всего, что есть в ней подлинно *святого и светлого*. И этот смысл сохраняется далее в истории русской классической литературы у Лескова, Достоевского, Толстого. Гоголь говорит свое веское слово русской интеллигенции о Просвещении на переломном этапе в истории мировой культуры, не только русской; в ту эпоху, когда Европа, оказывающая самое серьезное влияние на весь мир, сама становится полиглотичной, когда активизируется процесс

межкультурных контактов и взаимодействия языка европейской культуры и разных национальных языков, когда образуется пространство полемики и конфликтов языков различных культур и разных языков даже одной русской культуры, когда сама идея языка становится центральной в философских дискурсах и намечается самоопределение языка культуры как такового [33. С. 216–223]. XVIII в. в целом – эпоха самых напряженных культурных конфликтов. И у России именно в этот момент появляется возможность не только сохранить свою духовную культуру, но и голосом русской литературы заявить о своем праве предложить собственный вариант языка культуры миру, или, по крайней мере, русский язык начинает *звучать* в мировом историко-политическом контексте [34. С. 375–415]. Так усилиями русских про*свет*ителей, истинных служителей Слова и русской словесности, литературы, искусства, русской истории духовно-нравственная традиция русской культуры, христианская, по сути своей, жива и сохраняется в мире.

Стремление к просвещению в смысле *просветления*, превращение своей жизни в ***Житие*** и достижение путем жизненным, путем земным, путем очищения от греха и гордыни святости, насколько это в силах человеческих, Гоголем осознается как ***Долг*** – «*Долг – Святыня*. Человек счастлив, когда исполняет долг. Так велит долг, говорит он, и уже покоен» [29. С. 282]. Великим образцом исполнения долга в таком смысле стал для Гоголя живописец А.А. Иванов. С благоговением и благодарностью Гоголь описывает в «Выбранных местах…» сотворение Ивановым великого шедевра русской живописи «Явление Христа народу». Это не просто творение картины, это – творение души художника в процессе творчества и богоискания, смысл всей его жизни, отречение от дел и благ мирских, истинная жертва и истинный подвиг ради Искусства как служения Богу, приравнивающий художника Иванова к святому. «Где мог найти он образец для того, чтобы изобразить главное, *составляющее задачу всей картины, – представить в лицах весь ход человеческого обращенья к Христу*? Откуда он мог взять его? Из головы? Постигнуть мыслью? Создать воображеньем? Нет, пустяки. *Пока в самом художнике не произошло истинное обращенье к Христу, не изобразить ему того на полотне. …Урок этот нужен, чтобы видели все другие, как нужно любить искусство. Что нужно, как Иванов, считать себя век учеником*» [Там же. С. 110–118]. Искусство и литература, согласно Гоголю, призваны следовать единой духовно-нравственной традиции христианского канона культуры и выполнять ту же задачу, что и сочинения духовных отцов, жития святых, наставления праведников и т.п., – просвещать ***Душу***, способствуя ее просветлению. Только в этом – в служении высшей Божественной Истине – единственное оправдание искусства для Гоголя. ***Духовное*** и ***душевное*** начала логически (исходя из христианского логоса) соединены в художественно-эстетическом мире писателя.

Духовность в русском культурном универсуме – ключевая универсалия, концепт, в совокупности содержащий все главные смысловые компоненты развития и совершенствования народа как единой коллективной ***Души***. В концепциях русской софиологии, философии всеединства и цельной жизни духа Духовность означает божественность, неисчерпаемость, безграничность души человека; устремленность человека к совершенству, абсолюту, Истине, Добру, Красоте, способность к выходу за рамки узкого эмпирического существования и прорыву к Мировой Душе, Софии, Мудрости, к самой сути Бытия. Духовность в русском понимании – состояние, являющее целостность внутреннего мира человека, осознание им того измерения приобщения к Богу, Вечности, Абсолюту, первосмыслам жизни Мира. Более того, духовность – творящее начало души, ее внутренний стержень. Истинное сопряжение духовного и душевного начал делает возможным разрешение исходного противоречия: бесконечности жизни Мира и конечности человеческой жизни.

Опираясь на всю духовную традицию русской культуры, Гоголь в этом контексте пишет об изначально свойственном русскому человеку духовном и душевном *благородстве* – благом, от природы дарованном русскому народу духовном начале, благодати Божьей. «Есть что-то *крепкое, слишком крепкое* у наших поэтов, чего нет у поэтов других наций. …Что-то близкое к библейскому, – *высшее состояние лиризма.* …Этот лиризм уже ни к чему не может возноситься, как только к одному верховному источнику своему – Богу. В ком хоть одна крупица этого лиризма, тот, несмотря на все несовершенства и недостатки, заключает в себе суровое, высшее *благородство душевное*» [29. С. 36–39, 45–48].

Гоголь – *великий душевед*, глубоко постигающий душу человеческую до ее темных демонических начал, знающий все ее грехи и пороки, но при этом свято верящий в ее светлую божественную природу. Человеческая душа создана по образу и подобию Божиему. Душа для Гоголя, в соответствии с традиционным христианским пониманием, изначально чиста, невинна и одухотворена; сотворена и творится Богом в со-трудничестве с человеком. Духовное ядро души составляют: искренняя и истинная вера, кротость, смирение, милосердие, простота, чистота, целомудрие, терпение, самоотверженная жертвенная любовь и служение ближним. Лишенная божественного начала, оставленная Богом душа – мертва. Восстановить гармонию мира можно, лишь восстановив целостность души, и главный смысл жизни человека – спасение души. Душа – «дело жизни», только душа, творящая себя в соответствии с божественным заветом, взращивающая в себе добро и любовь, – *жива* и – *бессмертна*, по Гоголю. «Как изображать людей, если не узнал прежде, *что такое душа человеческая*? …Все мои последние сочинения – *история моей собственной души*. О, как глубже перед то-

бой раскрывается это познание, когда начнешь дело с собственной своей души! *На этом-то пути поневоле встретишься ближе с Тем, Который Один из всех доселе бывших на земле показал в Себе полное познанье души человеческой*» [29. С. 77, 82–83, 239, 242]. Всю жизнь Гоголь писал историю души: души человека, рода, народа, русской души. Его завещание будущим поколениям – *«Будьте не мертвые, а живые души!»* [Там же. С. 392].

Животворящее начало души – ***Любовь***. Для Гоголя важнее всего любовь в христианском ее понимании, любовь всеобъемлющая, служащая источником добра и милосердия. Он убежден, что любовь не есть частное, личное дело каждого, но суть *долг* человека. Так, Любовь у него обретает глубокий нравственный смысл, становится в его художественном мире этической категорией. И семья, и гражданская деятельность человека получают смысл только в христианской православной вере, которая именно *обязывает*. *Любовь* у Гоголя включает и объединяет *любовь к Богу, любовь к ближнему, брату и любовь к родине, России*. «Начало, корень и утверждение всему есть *любовь к Богу*. И потому прямо от Божьей любви должна происходить всякая другая любовь на земле. …Идите же в мир и приобретите прежде *любовь к братьям*. Поблагодарите Бога, прежде всего, за то, что вы русский. …А *не полюбивши России, не полюбить вам своих братьев, не возгореться вам любовию к Богу*, а не возгоревшись любовию к Богу не спастись вам» [Там же. С. 83–85, 283–287]. Русский человек, по мысли Гоголя, больше других способен на такую любовь, и в этом смысле русский народ избран промыслом Божием, вследствие присущей ему соборности, объединяющего духовного начала и стремления к всеобщему *братству*. Достаточно обратиться к памяти русского языка и вспомнить, как образуются в нашем языке местоимения *«любой»* (любить!), *«другой»* (друг!), употребимые русскими по отношению к каждому, даже незнакомому человеку. Потому тема любви у Гоголя неразрывно связана с его глубоко личной любовью к родине. Сам писатель, чаще горько рассуждавший о судьбе России, показавший без прикрас все ее грешные и мертвые души, всю свою жизнь призывал русских любить, уважать и почитать достояние своей Родины, а потомкам завещал жить на русской земле и гордиться славной историей России.

Заключение

«Эпоха глобального диалога» народов, цивилизаций, культур Мира началась не сегодня. Сам этот диалог, по сути, является весьма длительным историческим процессом, отсылает в глубины истории человечества, восходит к диалогу основных мировых религий великих культурных миров Востока и Запада, к диалогу религиозных открове-

ний древности, к тем «глубоким корням общности» [35. С. 61], у которых изначально обреталось взаимопонимание культур. Диалог религиозных откровений Древнего мира – архетип диалога культур современности и ныне остается необходимой его частью [36. С. 451–453]. Единый всемирный этос – всеединство культуры в многообразии равноправного бытия всех включенных в нее уникальных культур, подлинный диалог культурных миров Востока, России и Запада и возможность их со-бытия на основе глубокого взаимопонимания изначально заложены в самой ее природе. Великие моралисты древности, все те, кто был свыше наделен искусством *истинного* диалога, особым даром вести беседу, – Будда, Иисус, Конфуций, Лао-Цзы, Гомер, Сократ – дали начало устойчивым духовно-нравственным культурным традициям, создали целые культуры и преобразовали мир: ими был достигнут величайший в истории человечества уровень глубины духовного общения и исполнена глубочайшая потребность человеческой души в понимании и доверии, отчего само *миропонимание* коренным образом изменилось. Общая система ценностей и этических универсалий, заложенная ими и сегодня оказывающая влияние на человечество, сохранена в древних книгах, Библии и Евангельском откровении, Коране, гомеровских «Илиаде» и «Одиссее», древнеиндийском эпосе, Махабхарате, Бхагавадгите, Рамаяне, конфуцианско-даосском каноне, – памяти языка культуры и национальных языков.

Но и сегодня, как и тысячелетия назад, народы мира поставлены перед необходимостью *подлинного* диалога. Глобальный мир может быть только *глобальным этосом*, создание которого возможно только на гуманитарно-этической основе, принципах универсальной этики, при осуществлении грамотного диалога народов, культур, цивилизаций, который должен принимать во внимание все культуры и все культурные традиции. Проблемы этики межкультурной коммуникации, диалога и полилога культур современного мира, а также этики межличностного общения представителей этих культур не решаемы без взаимопонимания участников, и успешность их решения зависит от взаимной этической ответственности собеседников, но в первую очередь прямо связана с *уровнем культуры* и отдельного человека, и нации в целом, который предполагает глубокое уважение каждой культурной традиции. Искусство и литература призваны следовать единой духовно-нравственной традиции этого выработанного веками этического канона всемирной культуры и выполнять ту же задачу, что и сочинения духовных учителей и мудрецов – наставлять человека и народ и вести его к духовному совершенству. Потому необходимо постоянное обращение любого народа к культурным традициям – своей и других народов.

Этический канон русской культуры закрепляется и сохраняется в языке великой русской литературы на протяжении всей истории рус-

ского народа – языке древнерусских летописей и наставлений, языке Н.М. Карамзина, А.С. Пушкина, Н.В. Гоголя, Л.Н. Толстого, Н.С. Лескова, Ф.М. Достоевского, А.П. Чехова и других классиков. Русская литература нравственна по сути своей, имеет серьезную духовно-этическую традицию, в истоке которой – христианская этика. Русский язык – хранитель этой многовековой этической традиции, содержит в себе проверенные временем идеальные этические модели, этические концептуальные универсалии культуры, некоторые из них выявлены и рассмотрены в предложенном исследовании, посвященном великому памятнику русской культуры – книге русского классика высочайшей нравственной ответственности Н.В. Гоголя «Выбранные места из переписки с друзьями».

Литература

1. ***Шохин В.К.*** Ганс Кюнг и предлагаемый им проект глобального этоса // Вопросы философии. 2004. № 10. С. 65–73.
2. ***Хабермас Ю.*** Концепт человеческого достоинства и реалистическая утопия прав человека // Вопросы философии. 2012. № 2. С. 66–80.
3. ***Карстен Дж.С.*** Возможна ли глобальная этика? // Сравнительная философия: Моральная философия в контексте многообразия культур / отв. ред. М.Т. Степанянц. М. : Вост. лит., 2004. С. 298–319.
4. ***Культура*** имеет значение. Каким образом ценности способствуют общественному прогрессу / под ред. С. Хантингтона, Л. Харрисона. М. : Моск. школа политических исследований, 2002. С. 9–14.
5. ***Левинас Э.*** Этика бесконечного // Керни Р. Диалоги о Европе / пер. с англ. В.Л. Алешиной, О.И. Кондратьевой ; науч. ред. М.М. Федорова. М. : Весь мир, 2002. С. 191–212.
6. ***Рикер П.*** Творческие возможности языка // Керни Р. Диалоги о Европе / пер. с англ. В.Л. Алешиной, О.И. Кондратьевой ; науч. ред. М.М. Федорова. М. : Весь мир, 2002. С. 243.
7. ***Бродский И.*** Лица необщим выраженьем. Нобелевская лекция // Бродский И. Сочинения Иосифа Бродского / отв. ред. Я.А. Гордин. СПб. : Пушкинский фонд, 2000. Т. VI. С. 44–54.
8. ***Соловьев В.С.*** Оправдание добра. М. : Академический проект, 2010.
9. ***Лихачёв Д.С.*** Русская культура. М. : Искусство, 2000. С. 356.
10. ***Лихачёв Д.С.*** Концептосфера русского языка // Русская словесность. От теории словесности к структуре текста. М. : Academia, 1997. С. 282.
11. ***Степанов Ю.С.*** Константы. Словарь русской культуры. М. : Академический проект, 2001.
12. ***Виноградов В.В.*** Язык и стиль русских писателей от Карамзина до Гоголя. Избранные труды / отв. ред. Д.С. Лихачёв, А.П. Чудаков, АН СССР, Отделение литературы и языка. М. : Наука, 1990.
13. ***Гусейнов А.А.*** Чем был обусловлен и в чем заключался духовный переворот Л.Н. Толстого // Философский журнал. 2015. Т. 8, № 4. С. 5–14.
14. ***Слово*** Достоевского. Идиостиль и картина мира / под общ. ред. Е.А. Осокиной. М. : ЛЕКСРУС, 2014.
15. ***Гусейнов А.А.*** Опыт цельного знания // Феномен Даниила Андреева. Материалы российской научной конференции / отв. ред. А.В. Черняев. М. : Канон+, РООИ «Реабилитация», 2015. С. 3–9.

16. ***Осокина Е.А.*** Гоголь и Достоевский: Божественная служба и литературная форма // Слово Достоевского. Идиостиль и картина мира / под общ. ред. Е.А. Осокиной. М. : ЛЕКСРУС, 2014. С. 330–331, 334, 341, 350–358.
17. ***Одиноков В.Г.*** Русские писатели XIX века и духовная культура. Новосибирск, 2003.
18. ***Канунова Ф.З., Айзикова И.А.*** Нравственно-эстетические искания русского романтизма и религия. Новосибирск : Сибирский хронограф, 2001.
19. ***Янушкевич А.С.*** В мире Жуковского. М. : Наука, 2006.
20. ***Новикова Е.Г.*** Софийность русской прозы второй половины XIX века: евангельский текст и художественный контекст. Томск : Изд-во Том. ун-та, 1999.
21. ***Казаков А.А.*** Ценностная архитектоника произведений Ф.М. Достоевского. Томск : Изд-во Том. ун-та, 2012.
22. ***Дашевская О.А.*** Жизнестроительная концепция Д. Андреева в контексте культурфилософских идей и творчества русских писателей первой половины XX века. Томск : Изд-во Том. ун-та,2006.
23. ***Панова О.Б.*** Евангельский текст русской культуры. Религиозная основа эпоса Л.Н. Толстого // Язык и культура. 2009. № 1 (5). С. 39–53.
24. ***Панова О.Б.*** Русская философия – о природе и сущности Языка. Статья 1. «Оправдание» Логоса // Философские науки. 2013. № 3. С. 85–97.
25. ***Панова О.Б.*** Русская философия – о природе и сущности Языка. Статья 2. Эстетика невыразимого // Философские науки. 2013. № 4. С. 53–68.
26. ***Панова О.Б.*** Русская философия – о природе и сущности Языка. Статья 3. Поэзия и память // Философские науки. 2013. № 5. С. 66–79.
27. ***Розанов В.В.*** О писательстве и писателях. Собрание сочинений / под общ. ред. А.Н. Николютина. М. : Республика, 1995. С. 119–120, 123, 345, 658.
28. ***Мочульский К.В.*** Гоголь. Соловьев. Достоевский. М. : Республика, 1995. С. 50.
29. ***Гоголь Н.В.*** Выбранные места из переписки с друзьями // Гоголь Н.В. Собрание сочинений : в 9 т. / сост. и коммент. В.А. Воропаева, И.А. Виноградова. М. : Русская книга, 1994. Т. 6: Духовная проза. Критика. Публицистика. С. 19–22.
30. ***Золотусский И.*** Поэзия прозы. Статьи о Гоголе. М. : Сов. писатель, 1987.
31. ***Манн Ю.В.*** Творчество Гоголя. Смысл и форма. СПб. : Изд-во СПб. ун-та, 2007.
32. ***Кант И.*** Что такое Просвещение? // Кант И. Собр. соч. : в 6 т. / под общ. ред. В.Ф. Асмуса, А.В. Гулыги, Т.И. Ойзермана. М. : Мысль, 1964–1966. Т. 6. С. 27.
33. ***Лотман Ю.М.*** Слово и язык в культуре Просвещения // Лотман Ю.М. Избранные статьи : в 3 т. Таллинн : Александра, 1992. Т. I: Статьи по семиотике и типологии культуры. С. 216–223.
34. ***Успенский Б.А.*** Россия и Запад в XVIII веке // История продолжается. Изучение XVIII века на пороге XXI / сост. и отв. ред. С.Я. Карп. М. ; СПб. : Университетская книга, Международный центр по изучению XVIII века, 2001. С. 375–415.
35. ***Померанц Г.С.*** Диалог и молчание // Человек. 1996. № 3. С. 61.
36. ***Померанц Г.С.*** Диалог культурных миров // Лики культуры. Альманах / отв. ред. и сост. С.Я. Левит. М. : Юристъ, 1995. С. 451–453.

Сведения об авторах:
Кайгородцева Юлия Борисовна – магистрант факультета иностранных языков Национального исследовательского Томского государственного университета (Томск, Россия). E-mail: yuliabk@yahoo.com.
Панова Ольга Борисовна – кандидат филологических наук, доцент кафедры английской филологии факультета иностранных языков Национального исследовательского Томского государственного университета (Томск, Россия). E-mail: olga_panova_1973@mail.ru

Поступила в редакцию 5 февраля 2018 г.

WORD AND LANGUAGE ETHICS IN THE LATE WORKS OF N.V. GOGOL (BASED ON THE «SELECTIVE PASSAGES FROM CORRESPONDNCE WITH FRIENDS»)

Kaygorodtseva Yu.B., MA Student, Faculty of Foreign Languages, National Research Tomsk State University (Tomsk, Russia). E-mail: yuliabk@yahoo.com
Panova O.B., Ph.D., Associate Professor, Faculty of Foreign Languages, National Research Tomsk State University (Tomsk, Russia). E-mail: olga_panova_1973@mail.ru

DOI: 10.17223/19996195/41/7

Abstract. The present article covers the questions of ethics, language ethics, dialog and cross-cultural communication in the contemporary global world and international discourse of humanitarian intellection. It is being proved that dialog turns out to be an ethical issue, especially the international dialog, successfulness of which is directly connected with the *cultural level* of the parties, be it separate human individuals, nationalities, countries, nations or the whole world community in general. In this regard, the topicality and necessity of awareness of Russian cultural spiritual-ethical tradition is displayed, as well as Russian classical literature in this context. In the focus of the authors' attention is the language of N.V. Gogol, the Russian classical writer of the XIX century. The meaning and prepotency of moral issues in life of the writer, his spiritual and art world are explained; the basic ethical principles of the writer's mindset, which is deeply Christian in itself, are revealed: Gogol's ethics is a Christian one. The religious-philosophical, esthetical and ethical problematics of the book "Selective passages from correspondence with friends", which is from the late work period, is being outlined. The ethical language "texture" of this book is being investigated. The article thoroughly presents the key conceptual universals {*Word – Good (and evil) – Honor – Holiness (and sinfulness), Light, Epiphany – Spirituality and soul – Moral ought – Life – Love – Patriotism*} which comprise the textual conceptual sphere of the book and perform the deep ethical sense, and which were conditioned and originated by the ethical tradition of Russian culture. Gogol's narrative language expresses the deeply religious Christian nature of Russian culture in general together with its basic spiritual-moral ideas of love, good, brotherhood and mercifulness.

Keywords: ethics; ethics of the language; ethical categories; spirituality; morals; conceptual sphere of Russian culture; Russian language arts; Russian poetry; Gogol; esthetics; arts.

References

1. Shokhin V.K. (2004) Gans Kyung i predlagayemyy im proyekt global'nogo etosa [Hans Kyung and the proposed global ethos project] // Voprosy filosofii. 10. pp. 65–73.
2. Habermas J. (2012) Kontsept chelovecheskogo dostoinstva i realisticheskaya utopiya prav cheloveka [Habermas U. (2012) The concept of human dignity and the realistic utopia of human rights] // Voprosy filosofii. 2. pp. 66–80.
3. Carsten G.S. (2004) Vozmozhna li global'naya etika? [Is global ethics possible?] // Sravnitel'naya filosofiya: Moral'naya filosofiya v kontekste mnogoobraziya kul'tur / otv. red. M.T. Stepanyants. M. : Vostochnaya literatura. pp. 298–319.
4. Kul'tura imeyet znacheniye. Kakim obrazom tsennosti sposobstvuyut obshchestvennomu progressu (2002) [Culture matters. How values contribute to social progress] / pod red. S. Huntingtona, L. Harrisona. M. : Mosk. shkola politicheskikh issledovaniy. pp. 9–14.
5. Levinas E. (2002) Etika beskonechnogo [Ethics of the infinite] // Cerney R. Dialogi o Yevrope / per. s angl. V.L. Aloshinoy, O.I. Kondrat'yevoy ; nauch. red. M.M. Fyodorova. M. : Ves' mir. pp. 191–212.
6. Ricker P. (2002) Tvorcheskiye vozmozhnosti yazyka [Creative possibilities of the language] // Cerney R. Dialogi o Yevrope / per. s angl. V.L. Aloshinoy, O.I. Kondrat'yevoy ; nauch. red. M.M. Fyodorova. M. : Ves' mir.

7. Brodskiy I. (2000) Litsa neobshchim vyrazhen'yem. Nobelevskaya lektsiya [Faces of an uncommon expression. Nobel prize lecture] // Brodskiy I. Sochineniya Iosifa Brodskogo / otv. red. Ya.A. Gordin. SPb. : Pushkinskiy fond. Vol. VI. pp. 44–54.
8. Solov'yov V.S. (2010) Opravdaniye dobra [Justification of the Good]. M. : Akademicheskiy proyekt.
9. Likhachyov D.S. (2000) Russkaya kul'tura [Russian culture]. M. : Iskusstvo.
10. Likhachov D.S. (1997) Kontseptosfera russkogo yazyka [Concept sphere of the Russian language] // Russkaya slovesnost'. Ot teorii slovesnosti k strukture teksta. M. : Academia.
11. Stepanov Yu.S. (2001) Konstanty. Slovar' russkoy kul'tury [Constants. Dictionary of Russian culture]. M. : Akademicheskiy proyekt.
12. Vinogradov V.V. (1990) Jazyk i stil' russkikh pisateley ot Karamzina do Gogolya. Izbrannyye trudy [Language and style of Russian writers from Karamzin to Gogol. Selected works] / otv. red. D.S. Likhachov, A.P. Chudakov, AN SSSR, otdeleniye literatury i jazyka. M. : Nauka.
13. Guseynov A.A. (2015) Chem byl obuslovlen i v chom zaklyuchalsya dukhovnyy perevorot L.N. Tolstogo [What was the spiritual revolution of L.N. Tolstoy conditioned by and what it consisted in] // Filosofskiy zhurnal. Vol. 8. 4. pp. 5–14.
14. Slovo Dostoyevskogo. Idiostil' i kartina mira (2014) [The word of Dostoevsky. The idiostyle and the picture of the world] / pod obshch. red. Ye.A. Osokinoy. M. : LEKSRUS.
15. Guseynov A.A. (2015) Opyt tsel'nogo znaniya [Experience of integral knowledge] // Fenomen Daniila Andreyeva. Materialy rossiyskoy nauchnoy konferentsii / otv. red. A.V. Chernyayev. M. : Kanon+, ROOI «Reabilitatsiya». pp. 3–9.
16. Osokina Ye.A. (2014) Gogol' i Dostoyevskiy: Bozhestvennaya sluzhba i literaturnaya forma [Gogol and Dostoevsky: divine service and literary form] // Slovo Dostoyevskogo. Idiostil' i kartina mira / pod obshch. red. Ye.A. Osokinoy. M. : LEKSRUS. pp. 330–331, 334, 341, 350–358.
17. Odinokov V.G. (2003) Russkiye pisateli XIX veka i dukhovnaya kul'tura [Russian writers of the XIX century and spiritual culture]. Novosibirsk.
18. Kanunova F.Z., Ayzikova I.A. (2001) Nravstvenno-esteticheskiye iskaniya russkogo romantizma i religiya [Moral and aesthetic search of Russian Romanticism and religion]. Novosibirsk : Sibirskiy khronograf.
19. Yanushkevich A.S. (2006) V mire Zhukovskogo [In the world of Zhukovsky]. M. : Nauka.
20. Novikova E.G. (1999) Sofiynost' russkoy prozy vtoroy poloviny XIX veka: yevangel'skiy tekst i khudozhestvennyy kontekst [Sophia of Russian prose of the second half of the XIX century: the Gospel text and the artistic context]. Tomsk : Izdatel'stvo Tomskogo universiteta.
21. Kazakov A.A. (2012) Tsennostnaya arkhitektonika proizvedeniy F.M. Dostoyevskogo [The valuable architectonics of the works of F.M. Dostoevskiy]. Tomsk : Izdatel'stvo Tomskogo universiteta.
22. Dashevskaya O.A. (2006) Zhiznestroitel'naya kontseptsiya D. Andreyeva v kontekste kul'turfilosofskikh idey i tvorchestva russkikh pisateley pervoy poloviny XX veka [The life-building concept of D. Andreev in the context of the cultural philosophical ideas and oeuvre of Russian writers of the first half of the XX century]. Tomsk : Izdatel'stvo Tomskogo universiteta.
23. Panova O.B. (2009) Yevangel'skiy tekst russkoy kul'tury. Religioznaya osnova eposa L.N. Tolstogo [The Gospel text of Russian culture. The religious basis of the epic of L.N. Tolstoy] // Jazyk i kul'tura – Language and Culture. 1 (5). pp. 39–53.
24. Panova O.B. (2013) Russkaya filosofiya – o prirode i sushchnosti jazyka. Stat'ya 1. «Opravdaniye» Logosa [Russian philosophy – about the nature and essence of the Language. Article 1. "Justification" of the Logos] // Filosofskiye nauki. 3. pp. 85–97.

25. Panova O.B. (2013) Russkaya filosofiya – o prirode i sushchnosti jazyka. Stat'ya 2. Estetika nevyrazimogo [Russian philosophy – about the nature and essence of the language. Article 2. Aesthetics of the ineffable] // Filosofskiye nauki. 4. pp. 53–68.
26. Panova O.B. (2013) Russkaya filosofiya – o prirode i sushchnosti jazyka. Stat'ya 3. Poeziya i pamyat' [Russian philosophy – about the nature and essence of the Language. Article 3. Poetry and memory] // Filosofskiye nauki. 5. pp. 66–79.
27. Rozanov V.V. (1995) O pisatel'stve i pisatelyakh [About writing and writers]. Sobraniye sochineniy / pod obshch. red. A.N. Nikolyutina. M. : Respublika. pp. 119–120, 123, 345, 658.
28. Mochul'skiy K.V. (1995) Gogol'. Solov'yov. Dostoyevskiy [Gogol. Solovyov. Dostoevskiy]. M. : Respublika.
29. Gogol' N.V. (1994) Vybrannyye mesta iz perepiski s druz'yami [Selected places from correspondence with friends] // Gogol' N.V. Sobraniye sochineniy : v 9 t. / sost. i komment. V.A. Voropayeva, I.A. Vinogradova. M. : Russkaya kniga. Vol. 6: Dukhovnaya proza. Kritika. Publitsistika. pp. 19–22.
30. Zolotusskiy I. (1987) Poeziya prozy. Stat'i o Gogole [Poetry of prose. Articles about Gogol]. M. : Sovetskiy pisatel'.
31. Mann Yu.V. (2007) Tvorchestvo Gogolya. Smysl i forma [Oeuvre of Gogol. Sense and form]. SPb. : Izdatel'stvo Sankt-Peterburgskogo universiteta.
32. Kant I. (1964–1966) Chto takoye Prosveshcheniye? [What is the enlightenment?] // Kant I. Sobr. soch. : v 6 t. / pod obshch. red. V.F. Asmusa, A.V. Gulygi, T.I. Oyzermana. M. : Mysl'. Vol. 6.
33. Lotman Yu.M. (1992) Slovo i yazyk v kul'ture Prosveshcheniya [Word and language in the culture of enlightenment] // Lotman Yu.M. Izbrannyye stat'i : v 3 t. Tallinn : Aleksandra. Vol. 1: Stat'i po semiotike i tipologii kul'tury. pp. 216–223.
34. Uspenskiy B.A. (2001) Rossiya i Zapad v XVIII veke [Russia and the West in the XVIII Century] // Istoriya prodolzhayetsya. Izucheniye XVIII veka na poroge XXI / sost. i otv. red. S.Ya. Karp. M. ; SPb. : Universitetskaya kniga, Mezhdunarodnyy tsentr po izucheniyu XVIII veka. pp. 375–415.
35. Pomerants G.S. (1996) Dialog i molchaniye [Dialogue and silence] // Chelovek. 3.
36. Pomerants G.S. (1995) Dialog kul'turnykh mirov [Dialogue of cultural worlds] // Liki kul'tury. Al'manakh / otv. red. i sost. S.Ya. Levit. M. : Yuris. pp. 451–453.

Received 5 February 2018

УДК 811.111:81’373.72
DOI: 10.17223/19996195/41/8

КОНТЕКСТ В ВЫЯВЛЕНИИ ВАРИАТИВНЫХ ФУНКЦИЙ КОММУНИКАТИВНЫХ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ (на материале современного английского языка)

Н.В. Клюжева, Т.Н. Федуленкова

Аннотация. В современной лингвистике одной из наиболее актуальных проблем является проблема определения функций фразеологических единиц (ФЕ) в речи и их дифференциация. Объектом данного исследования послужили пословицы современного английского языка, которые рассматриваются в работе как коммуникативные фразеологические единицы (КФЕ), и их усеченные речевые варианты или дериваты, которые с течением времени переходят в язык, закрепляясь в словарных статьях и сопровождаемых соответствующими дефинициями. В качестве научной базы исследования избирается фразеологическая теория выдающегося лингвиста и специалиста по фразеологии современного английского языка А.В. Кунина, изложенная в его докторской диссертации, монографии «Английская фразеология», двух учебных пособиях и в ряде статей, посвященных фразеологической асимметрии, фразеологическому контексту, фразеологической конфигурации и фразеологической семантике. В своем исследовании отпословичной фразеологии мы исходим из определения фразеологической единицы, предложенного А.В. Куниным, и его понимания пословицы как собственно фразеологической единицы со структурой предложения. Теоретическая база работы подкрепляется также концепцией фразеологического контекста и опирается на концепцию окказиональных преобразований фразеологических единиц, предложенную Анитой С. Начисчионе. В ходе исследования используется ряд методов лингвистического анализа, а именно: метод фразеологической идентификации, метод фразеологического описания, метод контекстуального анализа. Данное исследование нацелено на выявление вариативных функций коммуникативных фразеологических единиц и их коммуникативных вариантов или дериватов в современном английском языке. Опираясь на классическую концепцию контекста фразеологических единиц, анализируем употребление английских коммуникативных фразеологических единиц и их контекстуальных вариантов и выявляем ряд функций КФЕ. Результаты исследования позволяют отнести к числу вариативных функций коммуникативных фразеологических единиц четыре семантические и три прагматические функции. К числу семантических функций коммуникативных фразеологических единиц и их контекстуальных вариантов относим: а) персонифицирующую функцию, указывающую на субъект, названный определенной фразеологической единицей; б) временную функцию, указывающую на время актуального действия относительно момента речевой ситуации, места действия или лица говорения; в) пространственную функцию, указывающую на то, где происходило действие относительно момента речевой ситуации, места действия или лица говорения; г) каузативную функцию, т.е. функцию обозначения причины, вызвавшей действие или состояние, которое выражается фразеологической единицей.

К числу прагматических функций усеченных коммуникативных фразеологических единиц и их прототипов относим следующие обнаруженные в процессе исследования функции: а) стилистическую функцию, которая заключается в целенаправленности языковых средств для достижения стилистического эффекта при сохранении общего интеллектуального содержания высказывания; б) кумулятивную функцию, которая из всех фразеологических единиц более всего свойственна пословицам, так как они, являясь единицами языка, возникшими в результате накопления жизненного опыта, способны этот опыт отражать посредством реализации в речи в виде совета, предостережения, осуждения, одобрения и т.п.; в) оценочную функцию, которая представляет объектно-субъективное или субъектно-объективное отношение человека к объекту, выраженное языковыми средствами эксплицитно или имплицитно. Исследование показывает, что контекст фразеологической единицы является определяющим фактором в установлении набора ее функций. Именно посредством изучения контекстуального окружения становится возможным обнаружить дополнительные функции коммуникативных фразеологических единиц и их вариантов и дериватов, так как контекст воздействует на их значение, подтекст и структуру. Именно контекст уточняет смысловые оттенки многозначных фразеологических единиц и фразеологизмов-омонимов. В контексте фразеологическая единица, подвергаясь окказиональным и стилистическим изменениям, открывает новые грани значения, что является общепринятым, но поверхностно изученным фактом во фразеологии. В связи с этим наибольший интерес представляют собой вариативные функции фразеологических единиц, способствующие выявлению особенностей их значения, что может быть перспективой данного исследования.

Ключевые слова: английский язык; фразеологическая единица; функция; вариант; контекст.

Введение

Одну из наиболее актуальных проблем современной лингвистики представляет собой проблема номенклатуры функций фразеологических единиц [1. С. 120; 2. С. 19; 3. С. 97] и влияния контекста на их выявление [4. С. 234]. Вполне очевидно, что эта тенденция развивается не без влияния антропоцентрической парадигмы в современном языкознании.

Объектом нашего исследования являются пословицы, относящиеся к периоду современного английского языка, поскольку функциональный аспект изучения пословиц, в особенности пословиц современного английского языка, весьма незначительно представлен в трудах лингвистов. Происходит это потому, что традиционно пословицы причисляются к области ведения фольклора, изучаемого в рамках паремиологии, в связи с чем немалое количество исследователей считают, что пословицы совершенно не имеют отношения к лингвистике, так как они являются лишь фольклорным продуктом, обеспечивающим выражение народной мудрости преимущественно в назидательном плане.

Дискуссия по поводу принадлежности пословиц к языковым или фольклорным наукам началась более полувека тому назад. Практику

лингвистов старой школы, которые признавали фразеологией языка лишь идиоматические выражения, впервые смело нарушил А.И. Ефимов, утверждавший, что к фразеологическим средствам языка относятся не только идиомы, но и поговорки и пословицы. Но он не был убедительным, так как причислял к фразеологии афоризмы и цитаты.

Неубедительным оказалось и утверждение Л.О. Маркосянц о том, что пословицы, поговорки, афоризмы и другие устойчивые сочетания остаются за пределами фразеологии, так как не отличаются особыми структурными признаками. Наиболее детализированную аргументацию против включения пословиц и поговорок со структурой предложения в число фразеологических единиц находим в работе Н.Н. Амосовой «Основы английской фразеологии», в которой автор настаивал на том, что «пословицы и поговорки, представляющие собой притчи-миниатюры», в систему языка не входят, ибо являются самостоятельными единицами коммуникации, хотя и фиксированными в определенном традиционном оформлении. По мнению Н.Н. Амосовой, они не могут быть признаны ни лексическими единицами, ни эквивалентами лексических единиц. Автор подчеркивает, что пословицы и поговорки являются автономными, самоисчерпывающимися и по структуре, и по содержанию предложениями, наиболее распространенной формой употребления которых является функционирование их в синтаксически замкнутом виде [5. С. 149–151].

Первую детально аргументированную критику такого узкого понимания объема фразеологии, не включающего в свой состав пословицы, встречаем в трудах А.В. Кунина. Подчеркнем, что в большинстве современных исследований, посвященных изучению структурных, семантических, стилистических и функционально-дискурсных особенностей, пословицы включаются в состав фразеологии и рассматриваются как коммуникативные фразеологические единицы [6–8].

В нашей работе за основу принимается широкое понимание объема фразеологии, предполагающее включение в свой состав не только фразеологических сращений, фразеологических единств, фразеологических сочетаний, но и пословиц, которые мы, вслед за А.В. Куниным, причисляем к коммуникативным фразеологическим единицам [9].

Методология

Теоретическая база нашего исследования – фразеологическая концепция А.В. Кунина [10] и предложенный исследователем метод фразеологической идентификации [11. С. 38]. Следуя концепции А.В. Кунина, считаем, что пословицы являются «собственно фразеологическими единицами... со структурой предложения» [12. С. 7], самые длинные из которых тяготеют к сокращению своего компонентного

состава [13. С. 325]. В данной работе находит также применение теория контекстологического анализа фразеологических единиц [14. С. 2–14; 15. С. 3] и теория окказиональных преобразований фразеологических единиц, обусловленных контекстом [16. С. 53].

Пословицы рассматриваются нами как коммуникативные фразеологические единицы, которые занимают особое место в языковой картине мира, так как, во-первых, они обладают полной совокупностью признаков языкового знака, т.е. номинативным значением, денотативным значением и часто коннотативным значением, и, во-вторых, они в обобщенной форме характеризуют не только предмет или явление, но и, как правило, целую ситуацию [17. С. 275; 18]. Считаем необходимым уточнить, что к области фразеологии относятся лишь те пословицы, которые обнаруживают признаки семантической трансформации компонентного состава и способны функционировать как единицы вторичной номинации. Пословицы с буквальным значением всех компонентов относятся к устойчивым фразеоматическим образованиям [13. С. 341].

Исследование

Наше исследование нацелено на выявление вариативных функций коммуникативных фразеологических единиц и их дериватов в современном английском языке. Исходя из классификации А.В. Кунина, к числу вариативных функций фразеологических единиц относим семантические и прагматические функции.

Изучение контекстов КФЕ и ФЕ и их сопоставительный анализ позволяют выявить среди семантических функций вариативных фразеологизмов следующие разновидности:

1. ***Персонифицирующую функцию.*** Эта функция указывает на субъект, названный определенной фразеологической единицей. Так, например, на основе пословицы *You cannot make a silk purse out of a sow's ear,* имеющей значение «невозможности сделать отличную вещь из плохого материала», в американском журнале The Christians Science Monitor в одной из статей автор использует синкопированное словосочетание *sow's ear* (*букв*. свиное ухо), ср.:

(e.g.l) *I felt for a long time that I was* ***a sow's ear*** *in terms of spirituality. I had made a number of mistakes in the past, some of them catastrophic, and felt that those mistakes would dog me all my life and, worse yet, permanently disqualify me from becoming a better person*. – Я чувствовал в течение долгого времени, что был «свиным ухом» с точки зрения духовности. Я сделал много ошибок в прошлом, некоторые из них катастрофические, и чувствовал, что те ошибки будут преследовать меня на протяжении всей моей жизни и, хуже всего, надолго лишат меня права стать лучше.

(e.g.2) *A National's senator has likened the government's planned emissions trading scheme to* ***a 'sow's ear'*** (Daily Mirror). – Народный сенатор уподобил запланированный правительством план выпуска продукции «свиному уху».

Так, в первом примере, словосочетанием с переосмысленным значением *sow's ear* (*букв.* свиное ухо) автор заменяет прямое словосочетание «скверный (ничтожный) человек», а во втором примере данным же фразеологизмом заменяется словосочетание «безнадежное дело». В последнем примере рассматриваемая ФЕ обладает также объективирующей функцией.

2. ***Временную функцию.*** Эта функция указывает на то, когда происходило действие относительно момента речевой ситуации, места действия или лица говорения. Так, например, квантитативно-усеченный КФЕ-дериват *while there is hope* имеет значение «совершения какого-либо действия с надеждой на удачу в период, когда его результат еще не получен», ср.:

(e.g.l) ***While there is hope*** *and even expectation of nearby extraterrestrial life, the goal of 'Rare Earth' was to point out that the universe is fundamentally hostile to life* (Donald Brownlee. 'Great Debates. Rare Earth'. http://www.astrobio.net). – В то время как теплится надежда и даже ожидание соседней внеземной жизни, цель «Редкоземельного элемента» состояла в том, чтобы указать, что вселенная существенно враждебна к жизни. – Данная ФЕ образовалась на базе пословицы *While here is life, there is hope* со значением «пока действие не достигло точки своего завершения, всегда ожидается, что его результат будет таким, каким его хотят получить».

(e.g.2) *In a burst of good intention she tried to help me. 'At any rate, the worst hasn't happened yet.* ***While there's life there's hope'*** (A.J. Cronin. 'Shannon's Way'). – Из самых лучших чувств сестра Камерон попыталась меня утешить: Во всяком случае, самое ужасное еще не случилось. Пока есть жизнь, есть и надежда. – Данная пословица обладает, в отличие от своего деривата, результативной функцией.

3. ***Пространственную функцию.*** Эта функция указывает на то, где происходило действие относительно момента речевой ситуации, места действия или лица говорения. Например, квантитативно-усеченный ФЕ-дериват *when in Rome* имеет значение «места, которое является чужим для определенной личности», ср.:

(e.g.l) *Follow local custom, as Kate said they'd all be wearing shorts or blue jeans to the outdoor wedding, so* ***when in Rome*** *we'll do the same* (http://proverbs_new.enacademic.com/). – Следуя местному обычаю, как сказала Кейт, они все будут одеты в шорты или синие джинсы на эту выездную свадьбу. Окажись мы в чужом монастыре, мы бы сделали то же самое. – Если сравнить рассматриваемую ФЕ с ее прототипом, осо-

бенно в контекстном окружении, то становится очевидным, что несмотря на схожесть их внешней формы, семантическая функция их различна. *When you are in Rome do as Romans do (Rome does)* имеет значение, «находясь в чужом месте необходимо подстраиваться под обычаи, заведенные обществом, проживающим на данной территории».

(e.g.2) *I don't think it's normal to eat with hands. We should tell them it is not hygienic. – Listen, you are a guest in this country.* ***When in Rome, do as the Romans do*** (http://dictionarv.tipatop.ru/translation/Rome). – Я не думаю, что это нормально – есть руками. Мы должны им сказать, что это негигиенично. – Послушай, ты – гость в этой стране. А со своим уставом в чужой монастырь не ходят! – В рассматриваемом контексте пословица имеет директивную функцию, наличие которой обусловливают компоненты *do as the Romans do*.

4. ***Каузативную функцию.*** Это функция обозначения причины, вызвавшей действие или состояние, которое выражается фразеологической единицей. Данной функцией, как показывает наше исследование, чаще обладают прототипы квантитативно-усеченных дериватов, то есть сами пословицы и поговорки. Такой результат, полученный в ходе нашего исследования, можно объяснить тем, что названные единицы языка хранят в себе опыт народов, накопленный годами, реализуемый в речи в виде совета, пожелания и т.д. Например, *Hard words break no bones* имеет значение «словесное наказание (обида) не приносит такой боли как физическое(ая)», ср.:

(e.g.l) *I often tell 'em how wrong folks are to say that...* ***hard words break no bones*** (A. Trollope., ‘The Last Chronicle of Barset’). – Я часто говорю им, как не правы те, кто считает, что... брань на вороту не виснет.

Однако в значении усеченных производных от КФЕ происходит семантический сдвиг от причины к следствию. Например, в ФЕ *to break no bones* в значении «не причинять вреда» и *broken bones* «вредить», «повредить» или «причинить вред» на первый план выходит сема результата, ср.:

(e.g.l) *Harry: I'm sorry if I was rude to you just now, old man. – Knox: Silly ass,* ***you've broken no bones****; my self-esteem, thank God, is unimpaired* (W.S. Maugham. ‘East of Suez’). – Гарри: «Простите, старина, если я нагрубил вам». Нокс: «Что за глупости! Ты не причинил вреда. Мое чувство собственного достоинства, слава богу, не пострадало».

(e.g.2) *For so old a man of the world Soames was singulary unaware how in that desirable sphere, called Society, everyone is slandered daily, and* ***no bones broken****...* (J. Galsworthy. ‘The Silver Spoon’). – Как это ни странно, но Сомс, старый и опытный, не подозревал, что в так называемом свете изо дня в день клевещут на всех и каждого и все обходится мирно...

Прагматические функции

На основании классификации, предложенной А.В. Куниным [19. С. 132–141], и дополненных в последующих штудиях по семасиологии фразеологии [20. С. 182–187], среди прагматических функций усеченных коммуникативных фразеологических единиц и их прототипов в нашем исследования и были обнаружены следующие функции:

1. ***Стилистическая функция***, которая заключается в целенаправленности языковых средств для достижения стилистического эффекта [21. С. 218] при сохранении общего интеллектуального содержания высказывания. Например, квантитативно-усеченная ФЕ-дериват *catch at a straw* (*букв.* хвататься за соломинку) имеет значение «самое невероятное средство спасения, к которому прибегают в безвыходной ситуации». В приведенном ниже примере она обладает экспрессивно-образной стилистической функцией, читаем:

(e.g.l) *I've tried everywhere I can think of hut to stock spare parts of these old cars, – said Philip. – What about that junk-dealer in Commercial Street? – suggested his friend. – I'm not saying it's at all likely, but he may have what you want. – I'll shoot round and see him now! – cried Philip,* ***clutching at a straw*** (Ridout and Witting. 'English Proverbs Explained'). – Я искал повсюду, где только можно, но, кажется, ни у кого нет запасных частей к таким старым машинам, – сказал Филипп. – А как насчет того старьевщика с Коммерческой улицы? – спросил его друг. – Я не говорю наверняка, но, возможно, у него есть то, что тебе надо. – Я слетаю к нему сейчас! – воскликнул Филипп, хватаясь за эту соломинку.

В данном примере фразеологической единицей *clutching at a straw* заменена стилистически нейтральная фраза со значением «в надежде раздобыть данную деталь для своего автомобиля». Если сравнить стилистическую функцию рассматриваемой ФЕ с функцией ее прототипа *A drowning man will catch at a straw*, то они будут отличаться друг от друга. Причиной этому служит семантическая дифференциация, поддерживаемая контекстом: данная пословица имеет значение «когда человек находится в безысходном состоянии, то он ищет любые средства спасения или помощи, даже незначительные», например:

(e.g.2) *Scott thinks this faith healer will cure his baldness.* ***A drowning man will clutch at a straw*** (http://proverbhunter.com/proverb/a-drowning-man-will-clutch-at-a-straw/). – Скотт думает, что этот знахарь вылечит его плешивость. Тонущий человек хватается за соломинку. – Употребление данной пословицы в тексте выполняет стилистическую функцию лаконизации речи. Она заменяет стилистически нейтральное предложение «Когда человек находится в безысходном состоянии, то он ищет любые средства спасения или помощи, даже незначительные»,

протяженность которого в два раза превосходит компонентный состав самой пословицы.

2. ***Кумулятивная функция***, которая из всех фразеологических единиц более всего свойственна пословицам, так как они, являясь единицами языка, возникшими в результате накопления жизненного опыта, способны этот опыт отражать посредством реализации в речи в виде совета, предостережения, осуждения, одобрения и т.п. [22. С. 4]. Так, пословица ***You cannot get a quart into a pint pot*** (*букв.* бочку в наперсток не выльешь) отражает человеческий опыт, заключающийся в том, что «невозможно поместить большую вещь в предмет меньшего объема» или «невозможно справиться с огромным количеством дел в маленькие сроки».

(e.g.l) *Look, dear, said Mr. Davidson while his wife was packing for their summer holidays, ours is a car, not a motor-coach. You can't get a quart into a pint pot, so well have to make do with much less luggage* (R. Ridout and C. Witting. 'English Proverbs Explained'). – Послушай, дорогая, – сказал мистер Давидсон жене, собиравшей вещи для летнего путешествия, – у нас ведь не автобус, а легковая машина, и она к тому же не резиновая. Нельзя ли обойтись половиной всего этого? – Если сравнить в функциональном плане данную пословицу с ее контекстуальной производной *to get a quart into a pint pot* (*букв.* вылить бочку в наперсток), т.е. «сделать невозможное», то становится очевидным тот факт, что последняя выполняет экспрессивно-образующую функцию, ср.:

(e.g.2) *You'll never manage it; you're trying* ***to get a quart into a pint pot*** (EC1). – Это вам ни за что не удастся. Вы ведь пытаетесь протащить верблюда в игольное ушко. Производная от пословицы фразеологическая единица *to get a quart into a pint pot* в данном предложении заменяет стилистически нейтральное словосочетание «сделать невозможное».

3. ***Оценочная функция***, которая представляет объективно-субъективное или субъектно-объективное отношение человека к объекту, выраженное языковыми средствами эксплицитно или имплицитно [23]. Данную функцию, к примеру, выполняет квантитативно-усеченный ФЕ-дериват *the last straw*, служащий оценкой негативной ситуации. То есть данной ФЕ называют ситуацию, в которой к существующим трудностям добавляется еще одна, незначительная, делающая ситуацию невыносимой, например:

(e.g.l) Hector (outraged): ***This is the last straw****, Dad: you have insulted my wife* (B. Shaw, 'Man and Superman'). – Гектор (в ярости): «Ты дошел до предела, отец. Ты оскорбил мою жену». – Здесь следует отметить, что не только ФЕ, но и КФЕ, т.е. пословицам и поговоркам, присуща данная функция. Функция прототипа рассматриваемого фразеологизма отлична.

В связи с этим проиллюстрируем данное утверждение следующим примером: *All work and no play makes Jack a dull boy* (*букв.* от одной работы без развлечений загрустит и Джек; ср. мешай дело с бездельем, проживешь век с весельем), ср.:

(e.g.2) *Bill's mother told him to stop studying and to go out and play, because* ***all work and no play makes Jack a dull boy*** (http://en.academic.ru). – Мать Билла сказала ему прекратить учить и пойти поиграть, так как от работы кони дохнут.

Заключение

Итак, сопоставительный анализ контекстуального употребления коммуникативных фразеологических единиц и их дериватов позволяет выявить две группы функций изучаемых единиц: семантические и прагматические.

Исследование позволяет сделать вывод о том, что на определение набора функций коммуникативных фразеологических единиц и их номинативно-коммуникативных вариантов оказывают влияние следующие факторы:

а) экспрессивный потенциал компонентов фразеологических единиц;

б) стилистические средства и приемы, лежащие в основе фразеологических единиц;

в) экстралингвистические явления, которые выражаются или описываются фразеологическими единицами;

г) окказиональное варьирование формы фразеологических единиц;

д) контекстуальное окружение, в котором находит свою реализацию фразеологическая единица.

Следует подчеркнуть, что контекст является определяющим фактором в установлении набора функций. Именно посредством изучения контекстуального окружения становится возможным обнаружить дополнительные функции коммуникативных фразеологических единиц и их вариантов и дериватов, так как контекст воздействует на их значение, подтекст и структуру. В контексте фразеологическая единица, подвергаясь окказиональным и стилистическим изменениям, открывает свои новые грани значения, что является общепринятым, но поверхностно изученным фактом во фразеологии. Именно контекст уточняет смысловые оттенки многозначных фразеологических единиц, фразеологизмов-омонимов.

В заключение подчеркнем, что наибольший интерес представляют собой вариативные функции фразеологических единиц, способствующие выявлению особенностей их значения, что может быть перспективой данного исследования.

Литература

1. ***Антонова И.В., Коваленко В.В.*** Виды функций фразеологических единиц // Slowo. Tekst. Czas X : Jednostka frazeologiczna w tradycyjnychi nowych paradygmatach naukowych. Szczecin-Greifswald, 2010. S. 120–127.
2. ***Мусина Н.А.*** Стилистические функции фразеологических единиц в произведениях детективного жанра как переводческая проблема: на материале русских и испанских переводов романов А. Кристи : дис. … канд. филол. наук. М., 2008. 194 с.
3. ***Федуленкова Т.Н.*** Фразеологические единицы: типологические признаки и универсальные функции (на материале английского, немецкого и шведского языков) // Коммуникативные аспекты языка и культуры : материалы XIV Международной науч.-практ. конф. студ. и молодых ученых / под ред. С.А. Песоцкой. Томск : Изд-во ТПУ, 2014. Ч. 2. С. 96–100.
4. ***Fedulenkova T.*** On the Instantial Use of Phraseological Units. Stylistic Use of Phraseological Units in Discourse by Anita Naciscione, 2010, Amsterdam: John Benjamins, viii +292 p. // European Journal of English Studies. 2015. Vol. 19, № 2. P. 234–242.
5. ***Амосова Н.Н.*** Основы английской фразеологии. 3-е изд. М. : Эдиториал УРСС, 2013. 216 с.
6. ***Зимин В.И.*** Разъяснение значений пословиц и поговорок : опыт медленного прочтения // Пословицы в фразеологическом поле: когнитивный, дискурсивный, сопоставительный аспекты / Н.Ф. Алефиренко, Д.О. Добровольский, В.М. Мокиенко и др. Владимир : Изд-во ВлГУ, 2017. С. 54–68.
7. ***Ратиани Л.М., Адамия З.К.*** Антитеза в пословице (на материале немецкого, грузинского и русского языков) // Пословицы в фразеологическом поле: когнитивный, дискурсивный, сопоставительный аспекты / Н.Ф. Алефиренко, Д.О. Добровольский, В.М. Мокиенко и др. Владимир : Изд-во ВлГУ, 2017. С. 145–159.
8. ***Буковская М.В., Вяльцева С.И., Дубянская З.И. и др.*** Словарь употребительных английских пословиц. 3-е изд. М. : Рус. яз., 1990. 231 с.
9. ***Федуленкова Т.Н.*** Пословицы как коммуникативные фразеологические единицы (на материале современного английского языка) // Res philologica: Ученые записки / отв. ред. Э.Я. Фесенко. Архангельск: Помор. гос. ун-т, 2002. Вып. 3. С. 105–116.
10. ***Кунин А.В.*** Основные понятия английской фразеологии как лингвистической дисциплины и создание англо-русского фразеологического словаря : дис. … д-ра филол. наук. М., 1964. 1229 с.
11. ***Кунин А.В.*** Английская фразеология: Теоретический курс. М. : Высш. шк., 1970. 344 с.
12. ***Кунин А.В.*** Предисловие. Введение к Англо-русскому фразеологическому словарю / лит. ред. М.Д. Литвинова. 4-е изд., перераб. и доп. М. : Рус. яз., 1984. С. 5–19.
13. ***Кунин А.В.*** Курс фразеологии современного английского языка. М. : Высш. шк., 1996. 381 с.
14. ***Кунин А.В.*** Фразеологические единицы и контекст // Иностранные языки в школе. 1971. № 5. С. 2–14.
15. ***Кунин А.В.*** Слова-сопроводители и контекст // Фразеология и контекст : межвуз. сб. науч. тр. Куйбышев, 1982. С. 3.
16. ***Naciscione A.*** Phraseological Units in Literary Discourse: Implications for Teaching and Learning // CAUCE, Revista de Filología y su Didactica № 24: Reading Beyond Text: Processes and Skills. Sevilla : Universidad de Sevilla, 2001. P. 53–67.
17. ***Мелерович А.М.*** Смысловая структура пословиц // Семантика языковых единиц : докл. VI Междунар. конф. М., 1998. Т. 1. С. 275–277.
18. ***Алефиренко Н.Ф., Семененко Н.Н.*** Фразеология и паремиология : учеб. пособие. М.: Флинта: Наука, 2009. 344 с.

19. ***Кунин А.В.*** Курс фразеологии современного английского языка : учеб. пособие. Дубна : Феникс+, 2005. 488 с.
20. ***Fedulenkova T.N.*** Functions of English Phraseological Units // Лингвистика и перевод: Материалы международного научного семинара «Интра- и интер-культурные векторы филологических исследований на Архангельском Севере и за рубежом» (Архангельск, 6–8 декабря 2013 г.) / сост. и ответ. ред. И.М. Нетунаева, А.М. Поликарпов. Архангельск : САФУ, 2015. Вып. 4. С. 182–187.
21. ***Федуленкова Т.Н.*** Стилистическая валидность фразеологической апокопы // Стилистика и теория языковой коммуникации : материалы докл. международ. конф., посв. 100-летию со дня рождения проф. МГЛУ И.Р. Гальперина. М., 2005. С. 218.
22. ***Федуленкова Т.Н.*** Фразеологическая компрессия (на материале современного английского языка) // Московский пед. гос. ун-т, Москва, 2001. 32 с. Рукопись деп. в ИНИОН РАН от 27.08.02 № 57414. См. Библиографический указатель «Депонированные научные работы: Языкознание» № 1. 2003.
23. ***Гунченко И.М.*** Имплицитный компонент фразеологической семантики в современном английском языке : (На материале субстантивных фразеологических единиц) : дис. ... канд. филол. наук. М., 1994.

Сведения об авторах:
Клюжева Наталья Витальевна – аспирант кафедры иностранных языков профессиональной коммуникации Владимирского государственного университет а (Владимир, Россия). E-mail: fedulen-kova@list.ru
Федуленкова Татьяна Николаевна – доктор филологических наук, профессор кафедры иностранных языков профессиональной коммуникации Владимирского государственного университета (Владимир, Россия). E-mail: fedulen-kova@list.ru

Поступила в редакцию 6 февраля 2018 г.

CONTEXT IN FINDING OUT VARIATIVE FUCTIONS OF COMMUNICATIVE PHRASEOLOGICAL UNITS (on the basis of modern English)

Kljuzheva N.V., Post-graduate student, Department of Foreign Languages of Professional Communication, Vladimir State University (Vladimir, Russia). E-mail: fedulen-kova@list.ru
Fedulenkova T.N., Doctor of Philology, Professor of the Department of Foreign Languages of Professional Communication, Vladimir State University (Vladimir, Russia). E-mail: fedulen-kova@list.ru

DOI: 10.17223/19996195/41/8

Abstract. In modern linguistics of one of the most current problems is the problem of definition of functions of phraseological units (further PU) in the speech and their differentiation. Proverbs of modern English which are considered in our work as the communicative phraseological units (CPU), and their reduced speech variations or derivatives, which pass into language eventually, have served as an object of this research, being enshrined in dictionary entries and accompanied with the corresponding definitions. The phraseological theory of the outstanding linguist, specialist in the phraseology of modern English A.V. Kunin – stated in his doctoral dissertation, his monograph “English Phraseology” in his two manuals for students and in a number of his articles dedicated to phraseological asymmetry, phraseological context, phraseological configuration and phraseological semantics – is chosen as the scientific base of our research. In the research of proverbial phraseology we proceed from the definition of phraseological unit given by A.V. Kunin and his understanding of a proverb as an actually phraseological unit having a sentence structure. The theoretical base of work is supported also with the concept of a phraseological context and is guided by the concept of occasional transformations of phraseological units offered by Anita S. Naciscione. During the

research a number of methods of the linguistic analysis is used, namely: method of phraseological identification, method of phraseological description, method of contextual analysis. This research is aimed at identification of variable functions of communicative phraseological units and their communicative variations or derivatives in modern English. Being guided by the classical concept of a phraseological context, we analyze the use of the English communicative phraseological units and their contextual variations and we reveal a number of the CPU functions. The results of the research allow us to find out four semantic and three pragmatic functions of communicative phraseological units.

To a number of the CPU semantic functions we rank the following ones: a) the personifying function indicating the subject that is named by a certain phraseological unit, b) the temporary function indicating time of relevant action concerning the moment of a speech situation, the scene of action or the person of speaking, c) the spatial function indicating where there was an action concerning the moment of a speech situation, the scene of action or the person of speaking, d) causative function, i.e. the function of designation of the reason which has caused an action or a state which is expressed by the phraseological unit.

To a number of pragmatic functions of the reduced communicative phraseological units and their prototypes we rank the following ones: a) stylistic function which consists in the focusing of language means for achievement of stylistic effect when saving the general intellectual contents of a statement, b) cumulative function which of all phraseological units is most of all peculiar to proverbs as they, being the language unit, which have resulted from accumulation of life experience, are capable to reflect this experience by means of realization in the speech in the form of advice, cautions, condemnations, approvals, etc., c) evaluative function which represents the objective-subjective or subjective-objective relation of the person to an object expressed by language means explicitly or implicitly.

As a result of a research we come to a conclusion that the following factors exert impact on the definition of the set of functions of communicative phraseological units and their nominative and communicative variants:

a) expressional potential of components of phraseological units,
b) the stylistic means and devices which are the cornerstone of phraseological units,
c) the extra-linguistic phenomena which are expressed or described by phraseological units,
d) occasional variability of the form of phraseological units,
e) a contextual environment in which there is an updating of phraseological unit.

The research shows that the context of phraseological unit is the defining factor in the establishment of the set of its functions. By means of studying of a contextual environment it becomes possible to find additional functions of communicative phraseological units and their variants and derivatives as the context influences their value, implication and structure. The context specifies semantic shades of multiple-valued phraseological units and phraseological units homonyms. In a context the phraseological unit, being exposed to occasional and stylistic changes, opens the new sides of value that is the generally acknowledged, but superficially studied fact in phraseology. In this regard the greatest interest is represented by the variable functions of phraseological units promoting identification of the features of their value that can be prospect of this research.

Keywords: English; phraseological unit; function; variation; context.

References

1. Antonova I.V., Kovalenko V.V. (2010) Vidy funktsiy frazeologicheskikh yedinits [Types of functions of phraseological units] // Slowo. Tekst. Czas X : Jednostka frazeologiczna w tradycyjnychi nowych paradygmatach naukowych. Szczecin-Greifswald. pp. 120–127.
2. Musina N.A. (2008) Stilisticheskiye funktsii frazeologicheskikh yedinits v proizvedeniyakh detektivnogo zhanra kak perevodcheskaya problema: na materiale russkikh i ispanskikh perevodov romanov A. Kristi [Stylistic functions of phraseological units in the works of

the detective genre as a translation problem: on the material of Russian and Spanish translations of Agatha Christie's novels]. Philology cand. diss. Moscow.
3. Fedulenkova T.N. (2014) Frazeologicheskiye yedinitsy: tipologicheskiye priznaki i universal'nyye funktsii (na materiale angliyskogo, nemetskogo i shvedskogo yazy-kov) [Phraseological units: typological characteristics and universal functions (on the material of English, German, and Swedish)] // Kommunikativnyye aspekty yazyka i kul'tury : materialy XIV Mezhdunarodnoy nauch.-prakt. konf. studentov i molodykh uchenykh. Ch. 2 / pod red. S.A. Pesotskoy. Tomsk : Izd-vo Tomskogo politekh. un-ta. pp. 96–100.
4. Fedulenkova T. (2015) On the instantial use of phraseological units // European Journal of English Studies. Vol. 19 (2). pp. 234–242.
5. Amosova N.N. (2013) Osnovy angliyskoy frazeologii [Fundamentals of English phraseology]. 3-ye izd. M. : Editorial URSS.
6. Zimin V.I. (2017) Razyasneniye znacheniy poslovits i pogovorok : opyt medlennogo prochteniya [Explanation of the meanings of proverbs and sayings: the experience of slow reading] // Poslovitsy v frazeologicheskom pole: kognitivnyy, diskursivnyy, sopostavitel'nyy aspekty / N.F. Alefirenko, D.O. Dobrovol'skiy, V.M. Mokiyenko i dr. Vladimir : Izd-vo VlGU. pp. 54–68.
7. Ratiani L.M., Adamiya Z.K. (2017) Antiteza v poslovitse (na materiale nemetskogo, gruzinskogo i russkogo yazykov) [An antithesis in the proverb (on the material of German, Georgian, and Russian)] // Poslovitsy v frazeologicheskom pole: kognitivnyy, diskursivnyy, sopostavitel'nyy aspekty / N.F. Alefirenko, D.O. Dobrovol'skiy, V.M. Mokiyenko i dr. Vladimir : Izd-vo VlGU. pp. 145–159.
8. Bukovskaya M.V., Vyal'tseva S.I., Dubyanskaya Z.I. et al. (1990) Slovar' upotrebitel'nykh angliyskikh poslovits [Dictionary of commonly used English proverbs]. 3-ye izd. M. : Rus. yaz.
9. Fedulenkova T.N. (2002) Poslovitsy kak kommunikativnyye frazeologicheskiye yedinitsy (na materiale sovremennogo angliyskogo yazyka) [Proverbs as communicative phraseological units (on the material of modern English)] // Res philologica: Uchenyye zapiski. Vyp. 3 / otv. red. E.Ya. Fesenko. Arkhangel'sk: Pomorskiy gos. un-t. pp. 105–116.
10. Kunin A.V. (1964) Osnovnyye ponyatiya angliyskoy frazeologii kak lingvisticheskoy distsipliny i sozdaniye anglo-russkogo frazeologicheskogo slovarya [Basic concepts of English phraseology as a linguistic discipline and creation of Anglo-Russian phraseological dictionary]. Philology doc. diss. M.
11. Kunin A.V. (1970) Angliyskaya frazeologiya: Teoreticheskiy kurs [English phraseology: Theoretical course]. M. : Vyssh. shk.
12. Kunin A.B. (1984) Predisloviye. Vvedeniye k Anglo-russkomu frazeologicheskomu slovaryu [Foreword. Introduction to Anglo-Russian phraseological dictionary] / lit. red. M.D. Litvinova. 4-ye izd., pererab. i dop. M. : Rus. yaz. pp. 5–19.
13. Kunin A.V. (1996) Kurs frazeologii sovremennogo angliyskogo yazyka [Course of phraseology of modern English]. M. : Vyssh. shk.
14. Kunin A.B. (1971) Frazeologicheskiye yedinitsy i kontekst [Phraseological units and context] // Inostrannyye yazyki v shkole. 5. pp. 2–14.
15. Kunin A.V. (1982) Slova-soprovoditeli i kontekst [Supporting words and context] // Frazeologiya i kontekst : mezhvuz. sb. nauch. tr. Kuybyshev.
16. Naciscione A. (2001) Phraseological Units in Literary Discourse: Implications for Teaching and Learning // CAUCE, Revista de Filología y su Didactica No. 24: Reading Beyond Text: Processes and Skills. Sevilla : Universidad de Sevilla. pp. 53–67.
17. Melerovich A.M. (1998) Smyslovaya struktura poslovits [The semantic structure of proverbs] // Semantika yazykovykh yedinits: doklady VI Mezhdunarod. konf. M. Vol. 1. pp. 275–277.
18. Alefirenko N.F., Semenenko N.N. (2009) Frazeologiya i paremiologiya : ucheb. posobiye [Phraseology and Paremiology: Textbook]. M. : Flinta.

19. Kunin A.V. (2005) Kurs frazeologii sovremennogo angliyskogo yazyka : ucheb. posobiye [The course of phraseology of modern English: Textbook]. Dubna : Feniks+.
20. Fedulenkova T.N. (2015) Functions of English Phraseological Units // Lingvistika i perevod: Materialy mezhdunarod. nauch. seminara “Intra- i inter-kul'turnyye vektory filologicheskikh issledovaniy na Arkhangel'skom Severe i za rubezhom” / sost. i otvet. red. I.M. Netunayeva, A.M. Polikarpov. Arkhangel'sk : SAFU. 4. pp. 182–187.
21. Fedulenkova T.N. (2005) Stilisticheskaya validnost' frazeologicheskoy apokopy [Stylistic validity of the phraseological apocope] // Stilistika i teoriya yazykovoy kommunikatsii : materialy dokl. mezhdunarod. konf., posvyashchennoy 100-letiyu so dnya rozhdeniya prof. MGLU I.R. Gal'perina. M.
22. Fedulenkova T.N. (2001) Frazeologicheskaya kompressiya (na materiale sovremennogo angliyskogo yazyka) [Phraseological compression (on the material of modern English)] // Moskovskiy ped. gos. un-t. M.
23. Gunchenko I.M. (1994) Implitsitnyy komponent frazeologicheskoy semantiki v sovremennom angliyskom yazyke (na materiale substantivnykh frazeologicheskikh yedinits) [The implicit component of phraseological semantics in modern English (on the material of substantive phraseological units)]. Philology cand. diss. M.

Received 6 February 2018

УДК 81’27
DOI: 10.17223/19996195/41/9

ЯЗЫК И КУЛЬТУРА В РУСЛЕ СРЕДОВОГО ПОДХОДА

Ю.В. Кобенко

Аннотация. Критически осмысляются постструктуралистские подходы в аспекте их аппликативности, приводятся аргументы в пользу имплементации в языкознании средового подхода, отправным тезисом которого является бесполезность человеческого языка вне среды обитания человека. Средовый существует как подход субординативного порядка в русле более крупного эволюционного, который выступает общей рамкой теоретических и методологических положений теории эволюции. Средовый подход берет свое начало в философской антропологии Й.Г. Гердера, где понимается как «искусственно созданный, адаптированный мир», эквивалентный человеческой культуре как совокупности антропогенных факторов, составляющих усредненно третью часть окружающей среды. Язык нецелесообразно рассматривать как достояние человека, а скорее как результат образования надорганизменной формы организации популяции особей, использующих определенную систему знаков для взаимодействия внутри своей среды, о чем свидетельствуют прецеденты наличия рудиментарных форм языка у приматов. Средовый подход может быть использован в качестве теоретико-методологического основания для всей палитры языковых явлений от интра- до экстралингвистики. Биологическое начало человека и созданный им «искусственный мир» обусловили дуализм человеческой природы, представленный бинарной оппозицией «соматическое (биологическое) vs экзосоматическое (культурное)». Язык принадлежит к экзосоматическим компонентам среды обитания homo и в отличие от биологической информации, репродуцируемой в результате передачи генома в другое поколение, реплицируется в среде внегеномно, благодаря чему обнаруживает сходство с вирусом: и вирус, и язык используют человека как переносчика информации (host) и значительно изменяют его поведение. Языковая природа отдельной особи обнаруживает признаки идиолекта, а языкового коллектива – социолекта. Принципом образования внутрисредовых языковых форм выступает отбор полезных средств, образующих индивидуальный прожиточный минимум отдельного пользователя и целых коллективов. Базовыми средовыми функциями языка как эволюционного продукта выступают связующая (и ее пандан – демаркационная), перформативная и номинативная.

Ключевые слова: средовый подход; эволюционизм; среда обитания; человеческий язык; культура.

Введение

Парадигма постструктурализма, фактически полностью вытеснившая структурно-системный подход из отечественных исследований в области лингвистики, способствовала, безусловно, некоторому расширению объекта наблюдения, позволившему взглянуть на язык с раз-

личных углов зрения, однако с тем же породила изрядное количество самодостаточных подходов, приведших в итоге к беспрецедентному отставанию науки о языке от других отраслей научного знания, с которыми она делит объект исследования. Так, прирост новых лингвистических данных обеспечивается сегодня такими дисциплинами, как этология, нейробиология, антропология, социология, логика, философия, кибернетика и др., в то время как сами языковеды предпочитают решать главным образом самодостаточные задачи частного порядка, обильно сдабривая аппараты своих исследований конъюнктурными терминами постструктурализма вроде «когнитивный», «дискурсивный», «фреймовый», «кодовый» и т.п.

Расплатой за практикуемый постсоссюрианский альтернативизм может стать первенство вышеперечисленных научных дисциплин в вопросах генеза и эволюции языка, которое обяжет, в первую очередь, современную отечественную лингвистику к уплате унизительной дани в виде ста процентов научной новизны наукам естественно-научного цикла. Ведь о связи референтного мышления, появившегося в эпоху Большого культурного скачка, т.е. способности говорить о том, что не находится в поле зрения говорящего, и такого «программного обеспечения» языка, как импликация (конструкция «если…, то…»), мы знаем от этологов [1. С. 50]; о сопряженности ономасиологических (лексико-семантических) структур языка с нейронно-функциональными полями головного мозга человека – от нейробиологов [2]; о биологических (не «духовных») причинах происхождения языка – от палеоневрологов [3]; о существовании благоприятного «сенситивного» периода для изучения естественного языка – от антропологов [4], о закономерностях эволюции языковой ризомы – от философов [5] и т.д., уже вовсе не говоря об ареальной и социальной лингвистике, заветные знания для которых традиционно добываются этнографами, историками, социологами, культурологами.

Собственный «вклад» отечественной лингвистики последних двух десятилетий в науку о языке ограничивается, несмотря на заявленную постструктуралистскую широту, главным образом практикой двух тупиковых направлений так называемых исследований: 1) интралингвистического толка (от социума к говорящему) для изучения системы языка в головах отдельных его носителей (как парадоксальный пережиток хомскианства) и 2) экстралингвистического толка (от говорящего к социуму) для постижения закономерностей мышления (с выделением невероятного количества «концептов», «висящих» в невесомости культурного пространства homo). Однако подобные заблуждения не только не подвергаются сегодня должной критике сотоварищей по цеху [6. С. 22], но и стали в рядах многочисленных адептов постструктурализма своего рода «научной» религией, которую просто не принято

критиковать. Такое явление, как язык, не может существовать в рамках лишь одного научного направления, языкознание, и должно быть отчетливо различимо с позиций различных научных дисциплин. Тем не менее, «открытия» постструктуралистов, вопреки декларируемому практически в каждой современной диссертации по филологии междисциплинарному подходу, понятны лишь самим «открывателям» и не находят подтверждения ни в сопредельных науках, ни в трудах последователей (ср. термины «гиперконцепты», «метафреймы», «лингвокультуремы», «ментальный лексикон» и т.п., которые якобы могут быть чем-то полезны изучающему язык). При этом каждый первый постструктуралист не знает, что особенностями мышления (как оборотной стороны речи, которую А.Г. Невзоров обозначает как «деанатомизированное говорение» [7. С. 219]) занимается наука логика со времен ее основателя Аристотеля (IV в. до н.э.) [8. С. 7–42], а экраном мыслительных процессов выступают не «концепты» и «фреймы», а синтаксис, который изучает банальную грамматику [9].

Как представляется, назрела острая необходимость четкой и недвусмысленной сегрегации не просто лингвистических от нелингвистических, но уже скорее научных от конъюнктурных (наукообразных) исследовательских практик. При этом такая демаркация должна пониматься не столько как мера по изъятию лингвистики из системы координат фаллибистического постструктурализма, сколько как возвращение ее в свое природное лоно – в естественно-научную среду.

Методологическая часть

Любые выделяемые подходы обнаруживают матричную (агрегативную) зависимость: каждый последующий помещается в «матрешку» более крупного предыдущего. Наиболее крупным выступает для наук естественно-научного цикла эволюционный подход, или эволюционизм, понимаемый сегодня как «совокупность теоретических и методологических положений эволюционной теории, используемых в качестве концептуальной модели для научного исследования, интерпретации, оценки и систематизации научных данных, для осмысления гипотез и решения задач, возникающих в процессе научного познания» [10. С. 422]. Как постулирует В.П. Даниленко, «движение знания к объективной истине, в первую очередь, зависит от наличия в сознании его носителей единственно верного мировоззрения – эволюционизма» [11. С. 16], в русле которого и функционирует средовый (не «средовой») подход как подход субординативного (частного) порядка. Его основной тезис можно сформулировать следующим образом: человеческий язык с диалектикой всех его возможных форм не существует вне среды обитания homo и ей же одной и ограничен. Основателем средового подхода считается веймарский культурфилософ

Й.Г. Гердер, который в своем четырехтомном труде «Идеи к философии истории человечества» («Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit», 1782–1788) обосновал культуру как некую «питательную среду» языка: «Чтобы выжить, человек вынужден был сотворить себе “вторую природу” – искусственно разработанный, адаптированный, дополнительный мир» [12. С. 22].

Средовый подход никоим образом не исчерпывается вопросами происхождения и развития языка. Скорее это общий контекст рассуждений о гердеровском «искусственном» мире, главной задачей которого выступает трансгуманизм как создание благоприятных условий естественного отбора через преодоление негативных аспектов бытия [13. С. 57]. Для этого любые надорганизменные формы организации жизни сопровождаются порождением средства коммуникации, пригодного для взаимодействия всех особей популяции, – языка. Французский врач и диалектолог К.-Ш. Пьеркен де Жамблу в своем нашумевшем труде «Идиомология животных, или Исторические, анатомические, физиологические, филологические и глоттологические исследования языка животных» («Idiomologie des animaux ou recherches historiques, anatomiques, physiologiques, philologiques, et glossologiques sur le langage des bêtes», 1844) представил язык южноамериканских обезьян в форме глоссария (glossaire-ouistiti) из 11 слов-сигналов и посвистов, используемых животными для обмена сведениями в стае, оповещения об опасности и т.п. [14. С. 150–154]. Немецкий лингвист и антрополог Г. Швидецкий, бургомистр некогда прусского города Лешно (Lissa) и председатель Общества изучения языков животных и праязыков (Gesellschaft für Tier- und Ursprachenforschung), обосновал в своем труде «Язык шимпанзе, древнемонгольский, индогерманский» («Schimpansisch, Urmongolisch, Indogermanisch», 1932) вклад обезьяньего в такие человеческие языки, как древнекитайский, санскрит, немецкий [15]. Как можно видеть, язык совершенно неправомерно закреплять за homo как некий уникальный его атрибут, а надобность среды и, следовательно, языка в ней – сугубо естественного, а не мистического («ментального») свойства, как бы ни настаивали постструктуралисты. Язык есть свойство любой среды, ее важнейший ингредиент, обеспечивающий коммуникацию (от лат. commune – общество) всех особей популяции, поэтому важнейшей функцией языка выступает связующая [16. С. 22–23], которую зачастую выдают за коммуникативную.

Решающими преимуществами имплементации средового подхода в языкознании являются: 1) рассмотрение языка как естественного средства взаимодействия и неотъемлемой составляющей среды обитания homo; 2) описание сложной и многогранной эволюции литературных языков в ее системообразующих аспектах, т.е. с учетом роли и состава среды, в которой формируется тот или иной идиом [17. С. 39–40]. Аппликативный потенциал средового подхода распростирается на всю палитру

языковых явлений и функций от интралингвистической сферы (грамматического «ядра» языка) до смежных областей экстралингвистики (языковых контактов, политики, культуры речи и пр.) [18. С. 192].

Теоретическая часть

Для рассмотрения языка и культуры в призме средового подхода в данной статье используется интроспективный метод для обоих объектов: «культура в среде», «язык в среде».

Культура в среде. Если в начале ушедшего века понятие «среда» интерпретировалось Э. Сэпиром еще несколько натуралистично, буквально как физическое окружение (physical environment) [19. С. 227], то уже в конце XX столетия данным термином в науке стало обозначаться фактически противоположное ему – окружение как совокупность «биотических (живых), абиотических (неживых) и антропогенных условий обитания особи, популяции или вида» [20. С. 40]. Отчетливая эксемия понятия «окружающая среда» привела к синонимичному использованию терминов «окружающая среда» и «культура», к примеру, в работах отечественных педагогов [21], однако данные явления соотносятся как целое и одна треть, что недвусмысленно вытекает из приведенной выше трактовки В.Г. Афанасьева. Человеческая же среда обитания как совокупность антропогенных условий и факторов, обеспечивающих выживание в ней особей homo, действительно, идентична понятию культуры в ее гердеровском (философско-антропологическом) понимании.

Культура зачастую противопоставляется в работах эволюционистов биологическому началу, ср.: дихотомию Р. Докинза «биологическое / генетическое (соматическое) vs культурное (экзосоматическое)» [1. С. 16]. В основе данного противопоставления лежит дуализм природы homo, обусловленный эволюционно сложившейся у человека в результате перехода от естественного к искусственному отбору бинарной системой контроля поведения: инстинктивно-гормональной vs рассудочной (нейробиологической), представленной лимбическим комплексом (висцеральным мозгом) и неокортексом. Существование двух центров и, соответственно, двух методов анализа событий С.В. Савельев связывает с появлением конфликтов и противоречий в поведении человека: социально-биологический блок приобретенных (животных) инстинктов построен на скрытой реализации гормонально-инстинктивных форм поведения, а рассудочный набор методов сформирован на базе приобретенных социальных инстинктов [3. С. 72]. Переход от естественного к искусственному отбору, начавшийся около 2,5 млн лет назад в эпоху плейстоцена [22. С. 3], можно считать отправной точкой формирования гердеровской среды, главными атрибутами которой должным образом выступают искусственность, социальность и деанимализация.

Внутри среды антиномия «биологическое vs культурное» и соответствующие поведенческие паттерны приобретают все более выраженный контраст: развиваясь в направлении от анимализма, стремительно социализирующаяся популяция человеческих особей вырабатывает на их основе целую систему бинарных оппозиций, ср.: «биология (физиология) vs культура», «биологический индивид (особь) vs личность», «инстинкты vs рассудок», «ген vs мем» [23] и т.п. Примечательно, что иерархическая соотнесенность приведенных антиномий, обусловленная эволюцией вида homo, значительно уступает их оппозитивной (линейно-контрарной) трактовке в обиходной и научной практике. Дуализм прослеживается вплоть до разговорных выражений «уничтожить морально и физически» и «быть никем и ничем», коррелирующих с соответствующими эволюционными ипостасями человека. В связи с этим уместно уточнить, что вопросы «кто ты?» и «что ты?», существующие и в других языках, направлены на разные элементы оппозиции «биологический индивид (особь) vs личность»: кто – на биологического индивида, что – на «личность» как единицу среды (ср. в немецком языке: wer bist du? – кто ты (какого ты роду, племени)?; was bist du? – кто ты по профессии (какой твой modus vivendi)?) [18. С. 88].

Таким образом, культурное как агрегация социального опыта человека в контексте трансгуманизма способствовало трансформации homo sapiens как единицы популяции (биологического индивида) в homo ludens – личность как единицу гердеровской среды. Homo ludens – есть квинтэссенция экзосоматического опыта человека, его внутрисредовое амплуа с тем набором ролей, который помогает ему выжить в культурном «театре» средовых событий. Равно как и роль языка, роль личности обессмыслена вне человеческой среды обитания. Феномен мауглеоидов, более известных как homo ferus, наглядно демонстрирует, что ни язык, ни человеческие социальные игры не гарантируют выживания тех же самых особей homo в естественных условиях дикой, неадаптированной для человека природы. Личность выступает культурологическим идентификатором биологической особи в среде обитания homo (человек стремится очеловечивать (персонифицировать), снабжать ярлыками все окружающие его объекты, давая им имена, клички, дефиниции), однако этиология самой личности – небиологического (искусственного) характера: «Ровно в той же степени, как и “человек”, понятие “личность” сформировано из искусственных декоративных признаков, в числе которых даже костюм, прическа, привычка, осанка, биография, “свойства характера”, речь, религия, “национальность” и прочие вторичные, по сути, малосущественные особенности, навязанные местом и временем рождения, традициями и нюансами социума. Все эти качества, приметы и особенности существенны лишь для внутривидовых игр. Это просто аксессуары, которыми эпоха и различные

обстоятельства декорируют самого homo, так и интересующее нас свойство, именуемое “личность”» [7. С. 263–264].

Язык в среде. Бинарная система контроля поведения породила двоякий механизм наследования поведения: геномный (генетический) vs. внегеномный (культурный). Генетическая информация передается методом репродукции, а культурная (внегеномная) – методом репликации в среде посредством человеческих контактов и средств массовой информации. Язык как важнейший ингредиент и своего рода «цемент» среды распространяется также методом репликации. Реплицирование информации является функцией зеркальных рецепторов (нейронов) головного мозга человека [2]. Реплицируя информационные ингредиенты среды, человек так или иначе идентифицирует себя с их содержанием и таким образом становится частью искусственного гердеровского мира. Данный механизм «приращения» человека к среде обозначается синхронизацией [18. С. 93], которая и отвечает на главный вопрос хомскианства: как человек порождает бесконечное количество грамматически правильных предложений? Только, как можно видеть, заданное Н. Хомским направление исследования из среды внутрь черепной коробки человека представляется неверным. Признак говорения сообразно грамматическим правилам, фонетическим и лексическим нормам катализируется единственно через говорящую среду благодаря все тем же зеркальным нейронам, пока особь находится в той или иной языковой среде. Язык как средовый ингредиент принадлежит к внегеномной информации, передать которую репродуктивным (генетическим) способом невозможно, а значит, поиск языковых генов отдельными коллективами ученых следует признать заведомо провальным предприятием. У человека нет языковых органов (и «когнитивных» тоже), а центры Брока и Вернике, отвечающие за порождение человеком речи, наличествуют и у животных тоже, только имеют несколько другую функциональную направленность. Механизм репликации взят за основу функционирования электронных социальных сетей, новости (посты) в которых передаются от одного пользователя всей группе контактов и т.д.

Воспроизведение человеческим коллективом реплицированной информации приводит к усложнению (агрегации) самой среды. Принцип данного усложнения обозначается в науке термином «рекурсия» и напоминает бесконечное добавление придаточных предложений по образцу английского народного стихотворения «This Is the House That Jack Built». Калейдоскопическое усложнение экзосоматической природы среды обитания homo находит отражение в любой лексической системе из действующих сегодня около 7 000 языков планеты. Кумулятивный потенциал лексического строя звучащих языков – живое свидетельство усложнения системы внутрисредовых отношений особей, отрефлектированных человеческим языком.

Среда оказывает на индивидов два типа влияния: 1) непосредственное (недифференцированное), итогом которого будет образование языкового коллектива (коллектива говорящих), и 2) опосредованное (дифференцированное), направленное на взращивание языкового индивида. Непосредственное влияние представляет собой стихийный педагогический процесс, затрагивающий всех особей, в то время как опосредованное предполагает пестование талантов. Содержание среднестатистического представителя языкового коллектива будет коллекционным (социолектным), а языкового индивида – селекционным (идиолектным). Индивидуальное выступает своего рода надстройкой коллективного, его индивидуально значимым продолжением внутри человеческой среды, поэтому быть личностью в среде престижно [18. С. 194]. Ингредиенты среды (в том числе языковые) делятся сообразно типам воздействия на коллективные и индивидуальные. Коллективные присутствуют у всех особей homo с целью обеспечения их выживания в гердеровской среде, индивидуальные выступают «штучным товаром» и отбираются (языковым) индивидом исключительно для решения экзосоматических (небиологических, творческих) задач. Язык – есть всегда индивидуальный прожиточный минимум особи: кому-то достаточно языкового репертуара Эллочки-людоедки в 30 лексических единиц, а кому-то не хватает и словарного запаса И.В. фон Гете (90 000 единиц). В первом случае уместно заключить, что язык использует человека как переносчика (host) информации в среде, во втором случае сам индивид отбирает необходимые для репликации ингредиенты среды, которые будет передавать дальше.

Язык реплицируется в среде двумя способами: 1) звуковым (через порождение и дешифровку акустической волны, т.е. через звуковой канал) и 2) письменным (через зрительный канал при использовании норм литературного языка). Язык и вирус имеют схожую природу: они происходят из окружающей среды, живут в переносчике и изменяют его поведение [24, 25]. Способом их распространения является репликация: язык и вирус передаются в среде идентичным способом – через каналы (ризомы) социальных связей переносчиков. Язык – это привычка говорить, а речь – это постоянная «зараженность» инфекцией среды – языком. Идеальным языковым вирусом выступают продукты рекламы и пропаганды (религиозной, политической и пр.): попадая в голову переносчика, они закрепляются там надолго, в различной степени изменяя его поведение.

Язык проникает в голову грудного ребенка через звучащую речь в изрядно фрагментированном виде. И лишь при помощи правил грамматики (логики языка) ребенок по мере взросления собирает из отдельных образцов речи сложную мозаику языковой системы, точнее ее индивидуальную прожиточную копию, ибо всеми правилами грамматики пользоваться невозможно, как и лексическими (стилистическими) средствами языка. Корректирующим фактором здесь выступает узус,

т.е. живая норма, позволяющая синхронизировать индивидуальную мозаику с коллективными правилами говорения [26. С. 10]. Слухопроизноси-тельные и ритмико-интонационные навыки формируются у ребенка благодаря зеркальным нейронам, т.е. в результате непосредственного подражания окружающим. Следовательно, в образовании того, что называется «речепорождающим механизмом» в голове пользователя, участвуют лексические, фонетические средства и правила грамматики. Для чего человеку могут понадобиться «концепты», «фреймы» и «ментальные лексиконы» при внегеномной передаче информации посредством звукового канала, когнитивисты не поясняют. Представления, в отличие от знаков (оболочек слов) и десигнатов (понятий) (см. треугольник Г. Фреге [18. С. 136]), не относятся к языковой природе, они – отражение нейропсихических процессов, направленных на создание в мозге человека миниатюр объектов, процессов, явлений реальности – денотатов. Независимо от того, какой Mercedes представляет себе отдельно взятый человек – вишневый или цвета индиго, само слово «Mercedes» остается константным, так как эта единица – устойчивое, узнаваемое, общеупотребительное средство коллективного пользования, объективно существующее в речевом обороте вне индивидуальных представлений отдельных языковых пользователей. Этим и удобен язык. Если бы вместо единиц, закрепленных в обиходе языковой нормой, существовали только индивидуальные представления (в виде «метафреймов»), такой язык был бы совершенно бесполезен для общественного взаимодействия. Становится очевидным, что весь постструктурализм с его уклоном в антинаучную мистику выступил в истории лингвистических учений как очередное доказательство пресловутого «Демона Лапласа»: если система языка прекрасно функционирует без «ментальных единиц», то зачем их вообще выделять?

Расширение человеческой среды привело к тому, что функция контроля поведения частично перекладывается на сам язык. Слово, как давно известно, является поступком. Оно уже не столько описывает действие, сколько само по себе является действием [Там же. С. 94]. Поэтому второй по значимости функции языка после связующей выступает не «когнитивная», как убеждают нас в каждой диссертации когнитивисты, а перформативная (поведенческая): перформативные конструкции «согласен взять в жены», «рекомендую к защите», «отказываюсь признавать» и т.п., репрезентирующие конкретные бихевиористические акты, явственно делят биографию homo на до и после.

Третьей по значимости функцией языка является номинативная, ибо поведенческие акты требуется различать, о чем красноречиво свидетельствует юридическая практика. Крылатые латинские паремии «nomen est omen» (имя есть судьба) или «nomina si nescis perit et cognitio rerum» (уйдет название, исчезнет и понимание вещи) недвусмыс-

ленно доказывают важность функции имянаречения для средового человека (homo litteratus). Давая имена (знаки) всему окружающему, человек учится, познает мир, развивается внутри среды. Значимость наименования для познания окружающего мира сложно переоценить: многое вокруг нас мы различаем лишь по имени (ср. виды животных, растений, минералов). Имена собственные относятся к языковым универсалиям, а в немецком языке существует любопытная паремия как сгусток уникального культурного опыта «der Name ist Programm» (имя говорит само за себя; в имени заключен характер вещи) [18. С. 159].

Итак, среда породила принципиально другого человека в сравнении с тем, который отправился из лесов на просторы саванны около 2,5 млн лет тому назад. Личность (homo ludens) – результат «привязки» (приращения) свободного биологического индивида к искусственной гердеровской среде, своего рода гримировка человека (персонификация) перед выступлением на сцене среды, где каждый носит собственные костюмы и играет свои роли [18. С. 188]. В гердеровской среде люди привыкли воспринимать друг друга через понятие «личность». При этом другие виды (кошки, собаки и др.), разделяющие с нами среду обитания, звания личности в основном не удостаиваются, хотя и снабжаются именами (знаками). Безусловно, в определении личности решающую роль играет язык: наиболее любопытной языковой проекцией личности выступает биография как повод репликации положительной или отрицательной информации о человеке в среде. Языковой потрет личности (идиолект) – объект исследования стилистики и прагматики. Это не означает, что нельзя исследовать личность в рамках других дисциплин, однако любые поиски личности вне языковой реальности автоматически лишают такое исследования предиката лингвистического (филологического).

Язык – достояние среды и продукт эволюции. Неправомерно приписывать его homo, как и клюв современным цаплям: и те, и другие просто унаследовали данные признаки, поэтому так называемый антропоцентризм как главный принцип постструктурализма – не более чем очередное заблуждение малочитающей в междисциплинарном ключе публики, о чем свидетельствуют практики фиксации языков других видов. И если отдельные представители вида бонобо (карликового шимпанзе), задействованные в ряде лингвистических экспериментов, смогли все же освоить язык другого вида (homo) в форме нескольких сот лексикограмм, то лучшие представители самого homo практикуют беспрецедентный языковой шовинизм, утверждая в своих диссертациях, что язык носит исключительно «антропоцентрические» черты.

Современные особи homo имеют такое же отношение к языковым знакам, как и к собственным фамилиям: они их просто переносят как вирусы, получив их в пользование от предков или других синхронно живущих особей (в результате регистрации законного брака). По этой

же причине язык не является достоянием каждого человека и только человека. Человек в своей жизни очень мало значит для созидания используемого им языка. Даже выдающиеся умы (А.С. Пушкин, М. Лютер, Д. Чосер) вносят весьма посредственный вклад в языковое устройство, да и он ограничен, как правило, созданием литературных норм, т.е. исторически детерминированных продуктов. Язык создает и созидает эволюция, а значит, роль человека в языковой истории на нашей планете несколько преувеличена. Как и любой продукт эволюции, язык завершен и незавершен одновременно, поэтому при жизни его невозможно выучить до конца [18. С. 197].

Заключение

Средовый подход следует понимать как реакцию научной среды на эпидемическое распространение постструктуралистских учений в гуманитарном секторе науки. В основе самого подхода лежит тезис о средовом происхождении (любого) языка и невозможности его существования вне границ надорганизменной формы видовой организации – культуры. Культура homo усредненно составляет 1/3 окружающей среды и идентична понятию гердеровской среды обитания человека. Язык существует в «питательном растворе» культуры и выступает связующим элементом внутрисредового взаимодействия всех особей популяции, своего рода «цементом» среды. Будучи эволюционным продуктом, язык диахронно превосходит границы и возможности отдельного вида и даже отдельной микросреды (язык-макропосредник) и образует некую историческую традицию, передаваемую из поколения в поколение через каноны быта, причем синхронный вклад пользователей в медиум языка весьма ограничен. Среда разделяется на много микросред, каждая из которых ведет собственную культурную традицию, которую стремится сохранить (законсервировать). Многообразие языков идентично многообразию средовых разновидностей. При утрате последних судьба индигенных (миноритарных) языков предрешена. Природа языка и вируса во многом схожа: оба передаются путем репликации в человеческой среде, паразитируют в особях и меняют их поведение. Не человек выбирает язык, а язык выбирает человека.

Назначение человеческой среды, а с ней и языка, – преодоление негативных аспектов бытия, т.е. сугубо трансгуманистическое. Базовыми функциями языка выступают: 1) связующая (и ее пандан – демаркационная для разграничения микросред), 2) перформативная и 3) номинативная. Человеческий язык в его сегодняшней форме – ингредиент искусственной (экзосоматической) среды, бессмысленный для биологической эволюции. В силу этого любое изменение в языке, как и развитие самого языка, априори социально детерминировано.

Литература

1. ***Dawkins R.*** The Ancestor's Tale: A Pilgrimage to the Dawn of Life. London : Weidenfeld & Nicolson, 2005. 626 p.
2. ***Iacoboni M.*** Mirroring People: The Science of Empathy and How We Connect with Others. NY : Picador, 2009. 336 p.
3. ***Савельев С.В.*** Нищета мозга. М. : ВЕДИ, 2014. 192 с.
4. ***Robson A.L.*** Critical / Sensitive Periods // Child Development / ed. Neil J. Salkind. N.Y. : Macmillan Reference USA, 2002. P. 101–103.
5. ***Deleuze G., Guattari F.*** Rhizom. Berlin : Merve, 1977. 65 s.
6. ***Добродомов И.Г.*** Концепт // Лучшая вузовская лекция. Академическая филология. Литературоведение. Лингвистика. М. : Изд-во МПГУ, 2004. С. 18–23.
7. ***Невзоров А.Г.*** Происхождение личности и интеллекта человека. Опыт обобщения данных классической нейрофизиологии. СПб. : Астрель-СПб, 2012. 544 с.
8. ***Конверский А.Е.*** Логика. М. : Изд-во МГУ, 2014. 336 с.
9. ***Haegeman L.*** Thinking syntactically: a guide to argumentation and analysis. Cornwall : Blackwell Publishing Ltd., 2006. 398 p.
10. ***Конашкова А.М.*** Эволюционный подход в науке // Общие проблемы философии науки: Словарь для аспирантов и соискателей / сост. и общ. ред. Н.В. Бряник; отв. ред. О.Н. Дьячкова. Екатеринбург : Изд-во УрГУ, 2007. С. 288–291.
11. ***Даниленко В.П.*** От предъязыка – к языку. Введение в эволюционную лингвистику. СПб. : Алетейя, 2015. 386 с.
12. ***Herder J.G.*** Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit. Darmstadt : Melzer, 1966. 551 S.
13. ***Habermas J., Ehalt H.C., Körtner U.H.J., Kampits P.*** Biologie und Biotechnologie – Diskurse über eine Optimierung des Menschen. Wien : Picus, 2014. 71 s.
14. ***Pierquin de Gembloux C.-Ch.*** Idiomologie des animaux ou recherches historiques, anatomiques, physiologiques, philologiques, et glossologiques sur le langage des bêtes. Paris : A La Tour De Babel, 1844. 154 p.
15. ***Schwidetzky G.*** Schimpansisch, Urmongolisch, Indogermanisch. Leipzig : Verlag der Deutschen Gesellschaft für Tier- und Ursprachenforschung, 1932. 94 s.
16. ***Швейцер А.Д., Никольский Л.Б.*** Введение в социолингвистику. М. : Наука, 1978. 216 с.
17. ***Кобенко Ю.В.*** Язык и среда: перспективы средового подхода в лингвистике // Томский журнал лингвистических и антропологических исследований. 2017. Вып. 2 (16). С. 32–44.
18. ***Кобенко Ю.В.*** Язык и среда. Опыт систематизации данных междисциплинарных исследований. Томск : Изд-во ТПУ, 2017. 214 с.
19. ***Сэпир Э.*** Язык и среда: избранные труды по языкознанию и культурологии. М. : Наука, 1993. С. 270–284.
20. ***Афанасьев В.Г.*** Мир живого: системность, эволюция и управление. М. : Изд-во полит. лит., 1986. 334 с.
21. ***Мануйлов Ю.С.*** Средовой подход в воспитании. 2-е изд., перераб. М. ; Н. Новгород: Изд-во ВВАГС, 2002. 157 с.
22. ***Зубов А.А.*** Стабильность и адекватность таксономической номенклатуры, относящейся к ранним стадиям эволюции рода Homo // Этнографическое обозрение. 2010. Вып. 2. С. 3–14.
23. ***Dawkins R.*** The selfish gene. London : Oxford University Press, 1976. 368 p.
24. ***Докинз Р.*** Вирусы мозга // Химия и жизнь. 2005. Вып. 10. С. 50–57.
25. ***Deacon T.W.*** The symbolic species: the co-evolution of language and the brain. N.Y. : W.W. Norton & Company, 1998. 528 p.
26. ***Гураль С.К., Митчелл Л.А.*** О свойстве грамматической аутентичности речи обучаемых // Язык и культура. 2015. № 4 (32). С. 173–181.

Сведения об авторе:
Кобенко Юрий Викторович – доктор филологических наук, профессор кафедры немецкого языка факультета иностранных языков Национального исследовательского Томского государственного университета (Томск, Россия). E-mail: serpentis@list.ru

Поступила в редакцию 3 февраля 2018 г.

LANGUAGE AND CULTURE WITHIN THE ENVIRONMENTAL APPROACH

Kobenko Yu.V., Doctor of Philological Sciences, Department of German Language, Faculty of Foreign Languages, National Research Tomsk State University (Tomsk, Russia). E-mail: serpentis@list.ru

DOI: 10.17223/19996195/41/9

Abstract. The poststructural approaches are critically analyzed in terms of their applicability, arguments are presented in support of an implementing the environmental approach in linguistics, the starting thesis of which is the uselessness of the human language outside the human habitat. The environmental approach exists as one of the subordinate order in the mainstream of a larger evolutionary one, which is the general framework of the theoretical and methodological foundation of the evolutionary theory. The environmental approach originates in the philosophical anthropology of J.G. Herder and is understood as an "artificially created, adapted world", equivalent to human culture as a combination of anthropogenic factors that constitute an average of a third of the environment. Language is not worth considering as an asset of homo, but rather as a result of forming a superorganic organization form of a population of individuals using a certain system of signs for interaction within their environment, as evidenced by the precedents of rudimentary forms of language using by primates. The environmental approach can be used as a theoretical and methodological basis for the entire range of linguistic phenomena from intra- to extralinguistics. The biological origin of man and the "artificial world" created by him conditioned the dualism of human nature, represented by the binary opposition "somatic (biological) vs. exosomatic (cultural)". The language belongs to the exosomatic components of the homo habitat and unlike the biological information reproduced as a result of genome transfer to another generation it replicates in the environment extragenomically, thereby revealing a resemblance to the virus: both virus and language use the person as a host and significantly change its behavior. The linguistic nature of a particular individual reveals the signs of an idiolect, whereas the collective language reveals those of a sociolect. The principle of intraspecific language forms' formation is the selection of useful means, which form the individual subsistence minimum of an individual user and entire collectives. The basic environmental functions of language as an evolutionary product are the connecting (and demarcating as the counterpart of it), performative and nominative ones.
Keywords: environmental approach; evolutionism; habitat; human language; culture.

References

1. Dawkins R. (2005) The Ancestor's Tale: A Pilgrimage to the Dawn of Life. London: Weidenfeld & Nicolson.
2. Iacoboni M. (2009) Mirroring People: The Science of Empathy and How We Connect with Others. NY : Picador.
3. Savelyev S.V. (2014) Nishcheta mozga [The poverty of brain]. M. : VEDI.
4. Robson A.L. (2002) Critical / Sensitive Periods // Child Development / Ed. Neil J. Salkind. NY : Macmillan Reference USA. pp. 101–103.
5. Deleuze G., Guattari F. (1977) Rhizome. Berlin : Merve.

6. Dobrodomov I.G. (2004) Kontsept [Concept] // Luchshaya vuzovskaya lektsiya. Akademicheskaya filologiya. Literaturovedeniye. Lingvistika. M. : MPGU Publishers. pp. 18–23.
7. Nevzorov A.G. (2012) Proiskhozhdeniye lichnosti i intellekta cheloveka. Opyt obobshcheniya dannykh klassicheskoy neyrofiziologii [The origin of human personality and intelligence. Experience of generalizing the data of classical neurophysiology]. Saint Petersburg : Astrel-SPb.
8. Konverskiy A.E. (2014) Logika [Logics]. M. : MGU Publishers. 336 p.
9. Haegeman L. (2006) Thinking syntactically: a guide to argumentation and analysis. Cornwall : Blackwell Publishing Ltd.
10. Konashkova A.M. (2007) Evolyutsionnyy podkhod v nauke [Evolutionary approach in science] // Obshchiye problemy filosofii nauki / Eds. N.V. Bryannik, O.N. Dyachkova. Ekaterinburg : UrGU Publishers. pp. 288–291.
11. Danilenko V.P. (2015) Ot predyazyka – k yazyku. Vvedeniye v evolyutsionnuyu lingvistiku [From protolanguage to language. Introduction to evolutionary linguistics]. Saint Petersburg : Aleteya. 386 p.
12. Herder J.G. (1966) Ideas for the Philosophy of Human History. Darmstadt : Melzer.
13. Habermas J., Ehalt H.C., Körtner U.H.J., Kampits P. (2014) Biology and Biotechnology – Discourses on the Optimization of Humans. Vienna : Picus.
14. Pierquin de Gembloux C.-Ch. (1844) Idiomologie des animaux ou recherches historiques, anatomiques, physiologiques, philologiques, et glossologiques sur le langage des bêtes. Paris : A La Tour De Babel.
15. Schwidetzky G. (1932) Chimpanzee, Urmongolian, Indo-European. Leipzig : German Society for Animal and Protolanguages Research. 94 S.
16. Shveytser A.D., Nikolskiy L.B. (1978) Vvedeniye v sotsiolingvistiku [Introduction to Sociolinguistics]. M. : Nauka. 216 p.
17. Kobenko Yu.V. (2017) Yazyk i sreda: perspektivy sredovogo podkhoda v lingvistike [Language and Environment: Prospect of Environmental Approach to Language Studies] // Tomsk Journal of Linguistics and Anthropology. Vol. 2(16). pp. 32–44.
18. Kobenko Yu.V. (2017) Yazyk i sreda. Opyt sistematizatsii dannykh mezhdistsiplinarnykh issledovaniy [Language and environment. Experience in the systematization of interdisciplinary research data]. Tomsk : TPU Publishers.
19. Sapir E. (1993) Jazyk i sreda: izbrannyye trudy po yazykoznaniyu i kulturologii [Language and environment: selected works on linguistics and culturology]. M. : Nauka. pp. 270–284.
20. Afanasyev V.G. (1986) Mir zhivogo: sistemnost, evolyutsiya i upravleniye [The world of the living: system, evolution and management]. M. : Izdatelstvo politicheskoy literatury.
21. Manujlov Yu.S. (2002) Sredovoy podkhod v vospitanii [Environmental approach in education]. 2d ed. M.; Nizhny Novgorod : VVAGS Publishers.
22. Zybov A.A. (2010) Stabilnost i adekvatnost taksonomicheskoy nomenklatury, otnosyashcheysya k rannim stadiyam evolyutsii roda Homo [Stability and adequacy of the taxonomic nomenclature related to the early evolutionary stages of the Homo Species] // Etnograficheskoye obozreniye. 2. pp. 3–14.
23. Dawkins R. (1976) The Selfish Gene. London : Oxford University Press.
24. Dawkins R. (2005) Virusy Mozga [Viruses of the brain] // Khimiya i zhizn. 10. pp. 50–57.
25. Deacon T.W. (1998) The Symbolic Species: the Co-Evolution of Language and the Brain. NY : W.W. Norton & Company.
26. Gural S.K., Mitchell L.A. O svoystve grammaticheskoy autentichnosti rechi obuchayemykh [On the features of grammatical authenticity of learners' speech]// Jazyk i kul'tura – Language and Culture. 4 (32). pp. 173–181.

Received 3 February 2018

УДК 811.161.1
DOI: 10.17223/19996195/41/10

ПОЛИТИКА В ЗЕРКАЛЕ ЯЗЫКА И КУЛЬТУРЫ: УРАЛЬСКАЯ ШКОЛА ПОЛИТИЧЕСКОЙ ЛИНГВИСТИКИ

О.Н. Кондратьева

Аннотация. Статья посвящена уральской школе политической лингвистики, формирующей методологические основания одного из наиболее актуальных направлений российской лингвистики и задающей векторы развития направления, по которым движутся отечественные и зарубежные исследователи политической коммуникации. Уральская лингвистическая школа работает в рамках когнитивно-дискурсивной парадигмы, к числу ее основных исследовательских принципов относятся антропоцентричность, экспланаторность, экспансионизм, мультидисциплинарность, интуитивизм, признание неразрывной связи языковой деятельности и когниции, человека и его языка, политики и культуры. В статье представлена история формирования научной школы; выявлены факторы, определяющие ее ведущие позиции в современной лингвистике; описаны основные исследовательские направления: 1) разработка теоретических основы и методологии анализа политической коммуникации; 2) метафорическое моделирование в политическом дискурсе; 3) сопоставительное исследование политической коммуникации различных стран; 4) исследование исторической динамики политической коммуникации; 5) политическая лингвоперсонология; 6) лингвополитическая прогностика; 7) исследование коммуникативных стратегий и тактик в политическом дискурсе; 8) исследование креолизованного политического текста; 9) исследование политической прецедентности; 10) лингвистическая экспертиза конфликтных текстов и анализ экстремистского дискурса. Интенсивное развитие разных направлений в изучении политического дискурса приводит к их взаимному пересечению и обогащению, в том числе и в междисциплинарном ракурсе, что вполне соответствует экспансионистским особенностям современной лингвистики. Полученные уральскими лингвополитологами научные достижения результативно проецируются в смежные лингвистические дисциплины, по разработанным методикам, изначально ориентированным на анализ политического дискурса, эффективно выполняется анализ иных видов дискурса, что способствует плодотворному развитию современной лингвистической науки в целом.

Ключевые слова: политическая лингвистика; политическая коммуникация; политический дискурс; уральская школа политической лингвистики; политическая метафорология; А.П. Чудинов.

Введение

В лингвистике начала XXI столетия наряду с антропоцентризмом и сопутствующими ему функционализмом, экспланаторностью [1] все большую роль приобретает экспансионизм. Усиление экспансионистских установок проявляется в появлении выходов за пределы собствен-

но лингвистики, в активном использовании для решения лингвистических проблем сведений иных наук, например культурологии, психологии, социологии, политологии, антропологии, этнологии, нейронаук. В процессе исследования «фокус исследовательского внимания закономерно смещается с изученного центра на проблемную периферию и закрепляется на стыке областей научного знания» [2. С. 64], так возникают лингвокультурология, психолингвистика, социолингвистика, этнолингвистика, юридическая лингвистика, политическая лингвистика, когнитивная лингвистика и иные новые лингвистические направления.

В современном научном мире дисциплины, возникшие в зоне соприкосновения различных областей знания, оказываются наиболее перспективными, поскольку дают возможность интегрировать усилия специалистов из разных областей науки в достижении общей цели, позволяют пересмотреть традиционные проблемы с новых позиций, предполагают разработку новых методик исследования языка, соответственно, дают возможность получить результаты, значимые не только для самой лингвистики, но и для смежных областей, т.е. имеют несомненное прикладное значение.

Все сказанное имеет непосредственное отношение и к одному из наиболее интенсивно развивающихся лингвистических направлений – политической лингвистике, возникшей на пересечении лингвистики и политологии и занимающейся изучением политической коммуникации, рассмотрением способов и средств борьбы за власть в процессе коммуникативного воздействия на политическое сознание общества.

Активное развитие политической лингвистики в современной России обусловлено причинами не только собственно лингвистического, но и экстралингвистического характера. Политическая многополярность, пришедшая на смену однопартийной системе советского времени, вызвала усиление политической конкуренции, что закономерно привело политических функционеров, сотрудников массмедиа, специалистов по связям с общественностью к поиску наиболее эффективных стратегий и тактик политической коммуникации, к поиску новых каналов влияния. Соответственно, рядовых граждан это привело к необходимости сформировать навыки восприятия, интерпретации и оценки политической информации, получаемой ими по разным информационным каналам.

Политическая лингвистика становится посредником между субъектами политики, политизированными массмедиа и обществом, описывает существующие закономерности политической коммуникации, вырабатывает рекомендации по увеличению степени ее эффективности, формирует навыки интерпретации и оценки политических выступлений.

Как самостоятельное научное направление политическая лингвистика возникла за рубежом во второй половине XX в. в связи с работа-

ми Дж. Оруэлла, В. Клемперера, Р. Водак, Т.А. ван Дейка, Дж. Лакоффа и других ученых. В России история политической лингвистики началась после перестройки, основоположниками направления стали Ю.Н. Караулов, А.Н. Баранов, В.Н. Базылев, В.И. Карасик, П.Б. Паршин, А.П. Чудинов, Е.И. Шейгал. В настоящий момент идеи политической лингвистики активно развиваются в разных регионах России, наиболее полное воплощение они получили в работах представителей уральской лингвистической школы.

Развитие политической лингвистики на базе уральской научной школы

Возглавляемая заслуженным деятелем науки Российской Федерации, профессором Анатолием Прокопьевичем Чудиновым научная школа сформировалась в конце 1990-х гг. и объединила исследователей из Екатеринбурга, Челябинска, Нижнего Тагила, Новоуральска, Сургута и Шадринска.

Статус уральской лингвистической школы как флагмана современной политической лингвистики определяется рядом факторов. Прежде всего, это существование коллектива, разработавшего системную концепцию анализа политической коммуникации и выполняющего комплексные исследования в данной области. Представителями школы определен статус политической лингвистики, обозначены основные проблемы и перспективы исследований, утончен и существенно дополнен методологический инструментарий, что нашло свое отражение в серии монографий и учебных пособий, посвященных проблемам политической коммуникации.

Учебное пособие А.П. Чудинова «Политическая лингвистика» [3], вышедшее в свет в 2006 г., пережило четыре переиздания и было переведено на китайский язык [4], учебное пособие Э.В. Будаева и А.П. Чудинова «Зарубежная политическая лингвистика» [5] и коллективное учебное пособие «Современная политическая лингвистика» [6] активно используются в практике вузовского преподавания.

В золотой фонд публикаций по политической лингвистике вошли монографии «Россия в метафорическом зеркале: когнитивное исследование политической метафоры (1991–2000)» [7], «Метафорическая мозаика в современной политической коммуникации» [8], «Очерки по современной политической метафорологии» [9], написанные А.П. Чудиновым, и «Сопоставительная политическая метафорология» [10], подготовленная Э.В. Будаевым, а также их совместные работы – «Метафора в политическом интердискурсе» [11], «Зарубежная политическая метафорология» [12], «Лингвистическая советология» [13]. Перечисленные труды представили историю политической лингвистики и

одного из ее центральных разделов (политической метафорологии), описали зарубежные концепции в данной области, обозначили методологические основания направления, ввели в научный оборот широкий массив российского и иностранного языкового материала в сфере политической коммуникации. Коллективная монография «Теория и методика лингвистического анализа политического текста» [14] стала итоговым результатом инвентаризации существующих методов, методик и приемов лингвистического анализа политического дискурса.

Важным шагом для становления уральской научной школы стало создание журнала «Политическая лингвистика» (http://politlinguist.ru/about.html), за короткий период превратившегося из межфакультетского сборника «Лингвистика: Бюллетень Уральского лингвистического общества» в солидное профильное издание, в редакционную коллегию которого входят ученые Болгарии, Литвы, Китая, Польши, США, Швейцарии. Журнал включает разделы «Теория политической лингвистики» (трибуна ведущих специалистов по политической лингвистике), «Политическая коммуникация» (практический анализ политического дискурса), «Язык – политика – культура» (исследования публицистических, рекламных, разговорных и художественных текстов). С 2013 г. в журнале появился раздел «Лингвистическая экспертиза: язык и право», включающий статьи, находящиеся на пересечении политической и юридической лингвистики. Интересен раздел «Из истории политической лингвистики», содержащий материалы по проблемам политической коммуникации, впервые переведенные на русский язык. Постоянная рубрика «Рецензии. Хроники» содержит отзывы на актуальные научные труды по политической лингвистике и освещает крупные научные конференции.

Журнал «Политическая лингвистика» является лауреатом конкурса «Лучшая книга по коммуникативным наукам и образованию» (2013–2014 гг.) и международного конкурса «Университетская книга-2014: социально-гуманитарные науки». Журнал выходит 6 раз в год, с 2010 г. включен в реестр ВАК МОиН РФ, индексируется в РИНЦ и ERIH PLUS. Импакт-фактор журнала в РИНЦ составляет 0,583, по этому показателю издание устойчиво входит в десятку самых цитируемых российских журналов по языкознанию.

Для популяризации идей политической лингвистики научный коллектив школы создал и развивает сайт politlinguist.ru (ранее размещался по адресу http://cognitiv.narod.ru), содержащий работы не только представителей уральской лингвистической школы, но и их единомышленников, работающих в данной парадигме. В библиотеке сайта размещены выпуски журнала «Политическая лингвистика», монографии, учебные пособия, авторефераты и диссертации по политической лингвистике и смежным темам. Также сайт содержит анонсы конфе-

ренций по политической лингвистике, организуемых в России и за рубежом, т.е. является надежным путеводителем в мире современной политической коммуникации.

Коллектив уральской школы политической лингвистики динамично развивается. За время его существования под руководством представителей школы подготовлены и успешно защищены докторские диссертации Н.Б. Руженцевой, Е.А. Нахимовой, Е.В. Шустровой, Е.В. Дзюбы (Екатеринбург), Э.В. Будаева (Нижний Тагил), Н.Н. Кошкаровой, О.А. Солоповой, С.Л. Кушнерук (Челябинск), О.Н. Кондратьевой (Кемерово), а также более 80 кандидатских диссертаций соискателей из разных регионов России, что позволяет считать уральскую лингвистическую школу кузницей научных и педагогических кадров.

Уральская школа политической лингвистики успешно решает задачу трансляции опыта изучения политической коммуникации молодым ученым из разных областей России и зарубежья, с этой целью были проведены четыре научные школы, во время которых начинающие исследователи прослушали лекции ведущих специалистов России, США, Швейцарии, Польши, Литвы, Болгарии, Словакии, Украины, Белоруссии (Р. Андерсона, А. де Лазари, Э. Лассан, Б. Нормана, П. Серио, Л. Синельниковой, Й. Сипко, Л. Цоневой, П. Червиньски и др.), приняли участие в мастер-классах, получили консультации по своим исследовательским темам, подготовили и защитили научные проекты.

В течение длительного времени Уральский государственный педагогический университет является международной площадкой для обсуждения проблем современной политической лингвистики. С 2003 г. коллектив школы ежегодно проводит международные научные конференции, каждая из которых раскрывает новые аспекты политической коммуникации. Например, конференция 2017 г. помимо традиционных тем (политической метафорологии, национальной специфики политической коммуникации, информационных войн, стратегий и тактик политической коммуникации, новых методов политической лингвистики) была сосредоточена на вопросах лингвистической экспертизы и проблеме противодействия экстремизму.

Ежегодно для обсуждения проблем политической лингвистики в Екатеринбург приезжают специалисты из разных регионов России, а также из Болгарии, Белоруссии, Венгрии, Италии, Китая, Казахстана, Латвии, Литвы, Польши, Словакии, США, Турции, Украины, Швейцарии. В последние годы активный интерес к политической лингвистике демонстрируют ученые из Китая, что проявляется в ежегодно увеличивающемся количестве докладов китайских коллег на конференциях, в активном переводе трудов представителей уральской лингвистической школы на китайский язык и в планах проведения конференции по политической лингвистике в Далянском университете иностранных языков в 2018 г.

Конференции, организаторами которых выступает уральская лингвистическая школа, отличаются высоким научным уровнем, широкой географией участников, междисциплинарностью, привлечением к обсуждению проблем в сфере политической коммуникации не только лингвистов, но и специалистов-практиков (политологов, политтехнологов, спичрайтеров, руководителей отделов по связям с общественностью, сотрудников областной и городской администрации, представителей посольств и т.д.), разноплановостью используемых форматов.

В частности, в дни конференции организуются презентации гуманитарных проектов УрГПУ, получивших грантовую поддержку, и презентации проектов гостей мероприятия (например, в 2017 г. делегация из Омска представила проект «Лица современной русистики»), проводятся конкурсы научных и учебно-методических публикаций по политической коммуникации. Традиционными элементами научных мероприятий стали открытые лекции приглашенных исследователей, мастер-классы для молодых ученых и программы повышения квалификации по лингвистической экспертизе и методикам анализа конфликтного текста. Подобный формат мероприятий способствует установлению новых научных контактов, формированию мобильных научных коллективов, ориентированных на совместное решение современных лингвополитических проблем и оформление заявок на научные гранты.

Плодотворная деятельность коллектива уральской школы политической лингвистики поддержана многочисленными грантами. В разные годы были выиграны гранты Министерства образования и науки Российской федерации, Российского научного фонда, Российского гуманитарного научного фонда, фонда «Русский мир», и др., что также свидетельствует об актуальности проблематики, разрабатываемой представителями школы, и о высоком научном авторитете школы.

Основные направления научных исследований уральской школы политической лингвистики

Многолетний опыт изучения российской и зарубежной политической коммуникации позволил коллективу научной школы сформулировать единые методологические принципы (см., подробнее [14]), которых последовательно придерживаются как представители уральской школы политической лингвистики, так и их многочисленные последователи. К числу главных принципов уральские лингвисты относят ведущую роль когнитивной, дискурсивной, лингвокультурологической, антропологической, сопоставительной и корпусной методологии, экспланаторность, экспансионизм, мультидисциплинарность и интуитивизм, признание неразрывной связи языковой деятельности и когниции, человека и его языка, политики и культуры [Там же. С. 25–26].

В центре исследовательского внимания школы находится политический дискурс. Обращение к дискурсу «обусловлено его способностью репрезентировать весь комплекс языковых, когнитивных, предметных и межкультурных аспектов, характеризующих коммуникативный процесс, сферу коммуникации» [15. С. 206–207], что позволяет результативно исследовать триаду «язык–политика–культура».

Участники уральской школы политической лингвистики занимаются разноаспектным исследованием политической коммуникации. Во всем разнообразии работ (от статей до солидных монографий и диссертаций) выделяются магистральные исследовательские линии:

1. ***Теоретические основы направления и методология анализа политической коммуникации*** представлены в трудах А.П. Чудинова, Э.В. Будаева, М.Б. Ворошиловой и Н.Б. Руженцевой [3–17], работы которых связаны с уточнением понятийного аппарата и терминологии политической лингвистики, характеристикой базовых особенностей политической коммуникации, разработкой и верификацией новых методик анализа политического дискурса.

2. ***Метафорическое моделирование в политическом дискурсе*** (А.П. Чудинов, Э.В. Будаев, Н.М. Чудакова [7–10, 18] и др.) является ядром уральской школы политической лингвистики, которую иначе еще называют уральской школой политической метафорологии.

Представители школы развивают концепцию метафоры как когнитивного механизма, «при помощи которого абстрактные понятия осмысливаются в терминах более конкретных» [19. С. 40], важного инструмента аргументации и эффективного способа воздействия на общественное сознание.

Работы представителей школы посвящены рассмотрению метафор в выступлениях политиков, политических журналистов и обозревателей, в программных документах политических партий. Особе внимание уделяется роли метафор в предвыборных кампаниях разного уровня, использованию метафор как средства аргументации и дискредитации, описанию роли метафор в формировании медиаобраза политика / политической партии / государства и в репрезентации важнейших политических концептов (власть, политика, выборы, народ и др.).

Функционирующие в политической коммуникации метафоры рассматриваются как в синхронии, так и в диахронии, как изолированно, в пределах одной лингвокультуры, так и в сопоставлении. Проведенные исследования позволяют выявить универсальные метафоры, а также модели, являющиеся специфическими для конкретной нации или для определенной эпохи. Набор метафорических моделей, характерный для каждой лингвокультуры, отражает особенности национального самосознания и является ярким маркером политической ситуации в государстве. Анализ метафорического инструментария позволяет лингви-

стам эксплицировать подсознательные установки и стремления политических лидеров, установить основные тенденции в интерпретации и оценке политических событий.

3. ***Сопоставительное исследование политической коммуникации различных стран*** (Э.В. Будаев [10], О.А. Ворожцова [20], И.С. Полякова и др. [21]). В каждой стране есть национальные особенности в способах восприятия политической действительности и в способах ее языкового представления, в используемых для достижения необходимого результата стратегиях и тактиках, в предпочитаемых для концептуализации мира политики метафорических моделях, что объясняется ментальностью народа и историческими условиями формирования политической культуры. Сопоставительные исследования политической коммуникации различных стран позволяют отчетливо выявить «свое» и «чужое», случайное и закономерное, универсальное и национально-специфическое. Знание подобных закономерностей способствует лучшему взаимопониманию между народами и толерантности в межкультурной коммуникации.

4. ***Исследование исторической динамики политической коммуникации*** (А.П. Чудинов, О.Н. Кондратьева, М.В. Никифорова [22–25]). Диахронические исследования политической коммуникации в наиболее общем виде направлены на рассмотрение взаимодействия тенденций к стабильности и динамике, к сохранению культурной самобытности и взаимодействию с другими культурами, к чередованию кризисных периодов («метафорические бури») и периодов относительной стабильности («метафорические штили»).

Объектом диахронического исследования становятся: 1) политический дискурс отдельного государства за все время его существования либо за определенный исторический период; 2) фрагмент политической действительности (образ, событие, персонаж) и репрезентирующие его в разные периоды метафоры; 3) метафорическая модель и ее функционирование в политической коммуникации на разных этапах развития общества; 4) идиостиль политика, эволюция его метафорического инструментария, предпочитаемых на разных этапах карьеры стратегий и тактик, изменение лексико-стилистических особенностей его выступлений.

5. ***Политическая лингвоперсонология*** (М.В. Никифорова [25, 26], О.Н. Кондратьева [23], И.С. Полякова [21]). Одно из наиболее перспективных направлений современной политической лингвистики, изучающее специфику проявления профессиональной языковой личности в политической сфере. Специалисты рассматривают роль идиостиля в формировании харизматического восприятия политика, обращаются к особенностям речи конкретных политических лидеров. Объектом анализа становятся идиостили зарубежных (Барак Обама, Уго Чавес, Николя Саркози, Кондолиза Райс, Юлия Тимошенко), российских

(В.В. Путин, Д.А. Медведев, М.С. Горбачев, Б.Н. Ельцин и др.) и региональных (например, мэр Екатеринбурга Е.В. Ройзман) политиков. В отдельную группу следует выделить исследования, посвященные взаимосвязи политической позиции и речевых средств ее выражения (см. работы О.Н. Кондратьевой [23, 24], М.В. Никифоровой [25]).

6. ***Лингвополитическая прогностика*** (О.А. Солопова, Н.Н. Кошкарова, Н.Б. Руженцева [27–30]) представляет собой сравнительно новое направление исследований политического текста, сосредоточенное на изучении особенностей прогнозирования политической ситуации средствами языка.

Когнитивно-дискурсивное направление лингвистической прогностики представлено в работах О.А. Солоповой [27–29], разработавшей трехуровневую методику диахронического сопоставительного лингвополитического исследования образных и иных стилистических средств, направленных на репрезентацию будущего в политическом дискурсе, включающую внутридискурсное и междискурсное сопоставление синхронных и диахронных моделей, каждая из которых состоит из матрицы (статической / динамической), системы метафорических моделей (в синхронии и диахронии) и лингвопрогнозного сценария (статического / динамического).

Жанрово-дискурсивное направление анализа политических прогнозов реализовано в работах Н.Н. Кошкаровой и Н.Б. Руженцевой [30, 31], описавших комплексную модель речевого жанра прогноза, исследовавших жанровые формы политических прогнозов, выявивших функции прогнозов, а также разработавших лексико-грамматическую методику выявления маркеров прогностичности.

7. ***Исследование коммуникативных стратегий и тактик в политическом дискурсе*** (Н.Б. Руженцева [17], Н.Н. Кошкарова [31], И.В. Култышева [32]). Анализируется коммуникативное поведение политических персонажей, обусловленное их задачами и установками. Уральскими лингвистами выполнено разноаспектное исследование конфликтных и кооперативных стратегий и тактик в российской политической коммуникации, в результате отмечены повышенная агрессивность современной политической речи, активное использование конфронтационных стратегий и тактик речевого поведения (угрозы, игнорирование, дискредитация, ложь, наклеивание ярлыков, оскорбления и др.). Установлено, что речевая агрессивность в ее разнообразных проявлениях существенно возрастает в периоды обострения социальной ситуации, в том числе во время избирательных кампаний.

8. ***Исследование креолизованного политического текста*** (М.Б. Ворошилова [16], Е.В. Шустрова [33]). В монографии М.Б. Ворошиловой «Политический креализованный текст: ключи к прочтению» [16] содержится комплексное описание трех жанров креолизованного

политического текста: политической карикатуры, иллюстрации и плаката, представлен подробный анализ основных методов их исследования, применяемых в современной лингвистике; дан образец комплексного анализа когнитивной структуры креолизованного текста на примере анализа политической карикатуры. Особого внимания заслуживает коллективная монография под редакцией Е.В. Шустровой [33], представляющая эволюцию в американской карикатуре образов американских президентов (Ф.Д. Рузвельта, Р. Рейгана, Дж. Буша, Б. Обамы) через их соотнесение с определенными лингвокультурными типажами (семьянин, злодей, чудак, царь и др.). В работе исследуются архетипические образы, прецедентные феномены, культурно обусловленные смыслы и переносные значения слов, участвующие в создании карикатурных образов, предлагаются методологические ходы, которые могут быть результативно использованы для анализа вербального и визуального ряда карикатур.

9. ***Исследование политической прецедентности*** (Е.А. Нахимова, И.С. Полякова, О.А. Ворожцова и др. [20, 21, 34–36]). Прецедентные феномены «являются одной из ярких характеристик политического дискурса» [37. С. 145]. В работах представителей уральской лингвистической школы выявляются основные источники прецедентных высказываний в политическом дискурсе разных стран, устанавливаются функции прецедентных феноменов, определяется их прагматический потенциал, выявляется национально-культурная специфика.

В монографиях и докторской диссертации Е.А. Нахимовой [34–36] основным объектом исследования стали преимущественно онимы (антропонимы и топонимы), являвшиеся ключевыми для прошлых эпох и ставшие прецедентными для современных массмедиа. Автор уделяет внимание историческому развитию арсенала российских прецедентных имен собственных, их метафорическим смыслам, профилированию тех или иных компонентов концептуальной структуры имен собственных, а также их использованию в функции идеологем, аксиологем и мифологем. Развитие идей Е.А. Нахимовой представлено в монографии Л. Цоневой (Болгария), сосредоточившейся на комплексном анализе одного из онимов – антропонимов, в частности, имен «актуальных для общества политических субъектов» [38. С. 7].

10. ***Лингвистическая экспертиза конфликтных текстов и анализ экстремистского дискурса*** (Ю.А. Антонова, Л.Е. Веснина, М.Б. Ворошилова, К.В. Злоказов, Ю.Р. Тагильцева [39]). Данное направление находится в зоне пересечения интересов лингвистики, политологии и юриспруденции. Достижения политической лингвистики используются для проведения лингвистической экспертизы и подготовки лингвистических заключений специалиста в интересах правосудия. В коллективной монографии «Экстремистский текст и деструктивная личность» [Там же] обозначены юридико-экспертные аспекты психолого-лингвистического

анализа экстремистского текста, представлен обзор методов и приемов анализа экстремистского текста, описаны опыты комплексной психолого-лингвистической экспертизы. Заявленные проблемы рассматриваются и в многочисленных статьях авторов названной монографии.

Представленные в данном разделе направления в исследовании политической коммуникации не подразумевают непреодолимых границ между ними. Интенсивное развитие разных направлений в изучении политического дискурса приводит к их взаимному пересечению и обогащению, в том числе и в междисциплинарном ракурсе, что вполне соответствует экспансионистским особенностям современной лингвистики.

Заключение

За последние годы уральская школа политической лингвистики превратилась в одну из ведущих российских научных школ, обрела свои традиции, сформировала собственную методологию и специфический методологический инструментарий, продуктивный для анализа политического дискурса, что позволило школе задавать векторы развития направления, по которым движутся не только российские, но и зарубежные исследователи. В данный момент практически ни одна работа по политической лингвистике не обходится без отсылок к работам представителей уральской лингвистической школы.

Эвристичность и эффективность сформулированных представителями уральской школы теоретических положений и разработанных методик лингвистического анализа политического дискурса проявляются также в том, что все полученные научные достижения результативно проецируются в смежные лингвистические направления (медиалингвистику, педагогическую лингвистику, теолингвистику и т.д.). С помощью разработанных и апробированных уральскими лингвополитологами методик, изначально ориентированных на анализ политического дискурса, в данный момент эффективно выполняется анализ массмедийного, педагогического, религиозного, рекламного, спортивного, художественного и других видов дискурса. Таким образом, работы представителей уральской школы политической лингвистики не только обогащают само направление, но и способствуют плодотворному развитию современной лингвистической науки в целом.

Литература

1. ***Кубрякова Е.С.*** Эволюция лингвистических идей во второй половине XX века (опыт парадигмального анализа) // Язык и наука конца XX века / под ред. Ю.С. Степанова. М. : Рос. гос. ун-т, 1995. С. 149–238.
2. ***Воркачев С.Г.*** Лингвокультурология, языковая личность, концепт. Становление антропоцентрической парадигмы в языкознании // Филологические науки. 2001. № 1. С. 64–72.

3. ***Чудинов А.П.*** Политическая лингвистика. М. : Флинта: Наука, 2006. 254 с.
4. ***Чудинов А.П.*** Современная политическая лингвистика. Гуанчжоу (Китай), 2013 (на кит. яз.).
5. ***Будаев Э.В., Чудинов А.П.*** Зарубежная политическая лингвистика. Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, 2006. 252 с.
6. ***Современная политическая лингвистика*** / отв. ред. А.П. Чудинов. Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, 2011. 252 с.
7. ***Чудинов А.П.*** Россия в метафорическом зеркале: когнитивное исследование политической метафоры (1991–2000). Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, 2001. 238 с.
8. ***Чудинов А.П.*** Метафорическая мозаика в современной политической коммуникации. Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, 2003. 248 с.
9. ***Чудинов А.П.*** Очерки по современной политической метафорологии. Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, 2013. 176 с.
10. ***Будаев Э.В.*** Сопоставительная политическая метафорология. Нижний Тагил : Нижнетагильская государственная социально-педагогическая академия, 2011. 330 с.
11. ***Будаев Э.В., Чудинов А.П.*** Метафора в политическом интердискурсе. Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, 2006. 215 с.
12. ***Будаев Э.В., Чудинов А.П.*** Зарубежная политическая метафорология. Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, 2008. 248 с.
13. ***Будаев Э.В., Чудинов А.П***. Лингвистическая советология. Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, 2009. 291 с.
14. ***Чудинов А.П., Будаев Э.В., Дзюба Е.В., Кошкарова Н.Н., Кондратьева О.Н., Никифорова М.В. и др.*** Теория и методика лингвистического анализа политического текста / отв. ред. А.П. Чудинов. Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, 2016. 303 с.
15. ***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
16. ***Ворошилова М.Б.*** Политический креолизованный текст: ключи к прочтению. Екатеринбург : Уральский государственный педагогический университет, 2013. 194 с.
17. ***Руженцева Н.Б.*** Дискредитирующие тактики и приемы в российском политическом дискурсе. Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, 2004. 294 с.
18. ***Чудакова Н.М.*** Концептуальная область «Неживая природа» как источник метафорической экспансии в дискурсе российских средств массовой информации (2000–2004 гг.) : дис. ... канд. филол. наук. Екатеринбург, 2005. 218 с.
19. ***Маругина Н.И.*** Концептуальная метафора в процессах естественнонаучного терминообразования // Язык и культура. 2015. № 2 (30). С. 40–50.
20. ***Ворожцова О.А.*** Лингвистическое исследование прецедентных феноменов в дискурсе российских и американских президентских выборов 2004 года : дис. … канд. филол. наук. Екатеринбург, 2007. 215 с.
21. ***Полякова И.С.*** Прецедентные имена в институциональном политическом дискурсе Кондолизы Райс и Ирины Хакамады: 2000–2008 гг. : дис. ... канд. филол. наук. Екатеринбург, 2012. 224 с.
22. ***Anikin E.E., Budaev E.V., Chudinov A.P***. Historical Dynamics of Metaphoric Systems in Russian Political Communication // Вопросы когнитивной лингвистики // Voprosy Kognitivnoy Lingvistiki. 2015. Vol. 3 (44). P. 26–32.
23. ***Кондратьева О.Н.*** Метафорическое моделирование внутреннего мира как способ создания образа политического противника (образ Ивана Грозного в интерпретации Андрея Курбского) // Политическая лингвистика. 2011. № 3. С. 220–226.
24. ***Кондратьева О.Н., Ковалева К.А.*** Динамика метафорических моделей в политической коммуникации (на примере выступлений Ю. Тимошенко) // Политическая лингвистика. 2016. № 4 (58). С. 40–54.

25. ***Никифорова М.В.*** Динамика речевого портрета регионального политика (на материале устной диалогической речи мэра Екатеринбурга Е.В. Ройзмана) : дис. ... канд. филол. наук. Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, 2016. 253 с.
26. ***Никифорова М.В.*** Методология и методика лингвополитической персонологии. Теория и методика лингвистического анализа политического текста / отв. ред. А.П. Чудинов. Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, 2016. С. 182–198.
27. ***Солопова О.А***. Диахроническая сопоставительная метафорология: исследование моделей будущего в политическом дискурсе. М. : Флинта, 2015. 312 с.
28. ***Chudinov A., Solopova O.*** Linguistic political prognostics; models and scenarios of future // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2015. Vol. 198. P. 412–417.
29. ***Solopova O., Chudinov A.*** Future of Russia in metafors (retrospective analysis of XIX century american discourse) // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2017. Vol. 237. P. 387–393.
30. ***Кошкарова Н.Н., Руженцева Н.Б.*** Ретропрогноз как инструмент проектирования прошлого? // Политическая лингвистика. 2016. № 4 (58). С. 37–43.
31. ***Кошкарова Н.Н.*** Конфликтный VS кооперативный дискурс в политической коммуникации. Челябинск : Симарс, 2013. 268 с.
32. ***Култышева И.В.*** Убеждение и доказательство в современной российской предвыборной листовке как жанре агитационного дискурса : дис. ... канд. филол. наук. Нижний Тагил, 2011. 193 с.
33. ***Шустрова Е.В., Кузина Ю.В., Девяткова М.И., Куренная А.В.*** Лингвокультурные типажи американских президентов. Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, 2016. 276 с.
34. ***Нахимова Е.А.*** Прецедентные имена в массовой коммуникации. Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, 2007. 207 с.
35. ***Нахимова Е.А.*** Прецедентные онимы в современной российской массовой коммуникации: теория и методика когнитивно-дискурсивного исследования. Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, 2011. 313 с.
36. ***Bogoyavlenskaya Y.V., Nakhimova E.A., Chudinov A.P.*** Precedent utterances in the national historical memory; a corpus study. Вопросы когнитивной лингвистики // Voprosy Kognitivnoy Lingvistiki. 2016. № 2 (47). P. 39–48. DOI: 10.2916/1812-3228-2016-2-39-48
37. ***Немирова Н.Н.*** Прецедентность и интертекстуальность политического дискурса (на материале современной публицистики) // Лингвистика: Бюллетень уральского лингвистического общества. Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, 2003. С. 145–156.
38. ***Цонева Л.*** Имена и люди. Ключевые имена в медиадискурсе. Велико Тырново : Ивис, 2017. 196 с.
39. ***Антонова Ю.А., Веснина Л.Е., Ворошилова М.Б., Злоказов К.В., Тагильцева Ю.Р., Карапетян А.А***. Экстремистский текст и деструктивная личность. Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, 2015. 272 с.

Сведения об авторе:
Кондратьева Ольга Николаевна – доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка Института филологии, иностранных языков и медиакоммуникаций Кемеровского государственного университета (Кемерово, Россия). E-mail: Kondr25@rambler.ru

Поступила в редакцию 9 февраля 2018 г.

POLICY IN THE MIRROR OF LANGUAGE AND CULTURE: THE URAL SCHOOL OF POLITICAL LINGUISTICS

Kondratyeva O.N., Doctor of Phylology, Professor, Department of Russian Language, Institute of Philology, Foreign Languages and Media Communications, Kemerovo State University (Kemerovo, Russia). E-mail: Kondr25@rambler.ru

DOI: 10.17223/19996195/41/10

Abstract. Article is devoted to the Ural school of the political linguistics shaping the methodological bases of one the most actual directions of the Russian linguistics and specifying vectors of progress of a direction on which domestic and foreign researchers of the political communications move. The Ural linguistic school works within the limits of the cognitive-discursive paradigm, to number of its basic research principles concern anthropocentricity, explantness, expansionism, multidisciplinarity, intuitivism, recognition of the inseparable connection between linguistic activity and cognition, man and his language, politics and culture. In article the characteristic of school is given and its basic research directions are presented: 1) development theoretical bases and methodology of the analysis of the political communications, 2) metaphorical modelling in a political discourse, 3) comparative research of the political communications of the various countries, 4) research of historical dynamics of the political communications, 5) political linguopersonology, 6) linguistic policy prognostics, 7) research of communicative strategy and tactics in a political discourse, 8) research is creolized the political text, 9) a study of the political precedent, 10) linguistic examination of disputed texts the analysis and the analysis of an extremist discourse. Intensive progress of different directions in studying a political discourse leads to their mutual intersection and enrichment including in an interdisciplinary foreshortening, which fully corresponds to the expansionist features of modern linguistics. The heuristic and effectiveness of the theoretical propositions formulated by the representatives of the Ural school and the developed methods of linguistic analysis of political discourse is also manifested in the fact that all the scientific achievements obtained are effectively projected into adjacent linguistic directions (medialinguistics, pedagogical linguistics, theolinguistics, etc.). With the help of techniques developed and tested by the Urals linguists, initially oriented to the analysis of political discourse, at the moment, mass media, pedagogical, religious, advertising, sports, artistic and other types of discourse are effectively analyzed. Thus, the work of the representatives of the Ural school of political linguistics not only enriches the direction itself, but also contributes to the fruitful development of modern linguistic science as a whole.

Keywords: Political linguistics; the political communications; political discourse; the Ural school of political linguistics; political metaphorology; A.P. Chudinov.

References

1. Kubryakova E.S. (1995) Evolyutsiya lingvisticheskikh idei vo vtoroi polovine XX veka (opyt paradigmal'nogo analiza) [Evolution of linguistic ideas in the second half of the 20th century (the experience of paradigm analysis]. Jazyk i nauka kontsa XX veka / pod. red. Yu. S. Stepanova. Russian State University for the Humanities. Moscow. pp. 149–238.
2. Vorkachev S.G. (2001) Lingvokul'turologiya, yazykovaya lichnost', kontsept. Stanovlenie antropotsentricheskoi paradigmy v yazykoznanii [Linguistics, linguistic personality, concept. The formation of the anthropocentric paradigm in linguistics]. Filologicheskie nauki. 1. pp. 64–72.
3. Chudinov A. P. (2006) Politicheskaya lingvistika [Political linguistics]. Moskva: Flinta: Nauka.
4. Chudinov A.P. (2013) Sovremennaya politicheskaya lingvistika [Modern political linguistics]. Guanchzhou (China). (In Chinese).
5. Budaev E.V. Chudinov A.P. (2006) Zarubezhnaya politicheskaya lingvistika [Foreign political linguistics]. Ural State Pedagogical University. Yekaterinburg.
6. Sovremennaya politicheskaya lingvistika (2011) [Modern political linguistics]. Otv. red. A. P. Chudinov. Ural State Pedagogical University. Yekaterinburg. Ural State Pedagogical University. Yekaterinburg.

7. Chudinov A.P. (2001) Rossiya v metaforicheskom zerkale: kognitivnoe issledovanie politicheskoi metafory (1991—2000) [Russia in a metaphorical mirror: cognitive study of political metaphor (1991—2000)]. Ural State Pedagogical University. Yekaterinburg.
8. Chudinov A.P. (2003) Metaforicheskaya mozaika v sovremennoi politicheskoi kommunikatsii [Metaphorical mosaic in the modern political communications]. Ural State Pedagogical University. Yekaterinburg.
9. Chudinov A.P. (2013) Ocherki po sovremennoi politicheskoi metaforologii [Essays on modern political metaphorology]. Ural State Pedagogical University. Yekaterinburg.
10. Budaev E.V. (2011). Sopostavitel'naya politicheskaya metaforologiya [Comparative political metaphorology]. Nizhny Tagil State Social and Pedagogical Academy. Nizhny Tagil.
11. Budaev E.V., Chudinov A.P. (2006) Metafora v politicheskom interdiskurse [Metaphor in a political interdiscourse]. Ural State Pedagogical University. Yekaterinburg.
12. Budaev E.V., Chudinov A.P. (2008) Zarubezhnaya politicheskaya metaforologiya [Foreign political Metaphors]. Ural State Pedagogical University. Yekaterinburg.
13. Budaev E.V., Chudinov A.P. (2009) Lingvisticheskaya sovetologiya [Linguistic Sovietology]. Ural State Pedagogical University. Yekaterinburg.
14. Chudinov A.P., Budaev E.V. Dzyuba E.V., Koshkarova N.N., Kondrat'eva O.N., Nikiforova M.V., et al. (2016) Teoriya i metodika lingvisticheskogo analiza politicheskogo teksta [The theory and procedure of the linguistic analysis of the political text]. otv. red. Chudinov A.P. Ural State Pedagogical University. Yekaterinburg.
15. Obdalova O. A., Minakova L. Yu., Soboleva A.V. (2017) Diskurs kak edinitsa kommunikativnogo i rechemyslitel'nogo protsessa v kommunikatsii predstaviteley raznykh lingvokul'tur [Discourse as a unit of communicative and rechemyslitelnogo process in the communication of representatives of different linguocultures]. Jazyk i kul'tura – Language and Culture. 37. pp. 205–228.
16. Voroshilova M.B. (2013) Politicheskii kreolizovannyi tekst: klyuchi k prochteniyu [Political creolized text: the keys to reading]. Ural State Pedagogical University. Yekaterinburg.
17. Ruzhentseva N.B. (2004) Diskreditiruyushchie taktiki i priemy v rossiiskom politicheskom diskurse [Discrediting tactics and receptions in the Russian political discourse]. Ural State Pedagogical University. Yekaterinburg.
18. Chudakova N.M. (2005) Kontseptual'naya oblast' «Nezhivaya priroda» kak istochnik metaforicheskoy ekspansii v diskurse rossiyskikh sredstv massovoy informatsii (2000 – 2004 gg.) [The conceptual field "Inanimate nature" as a source of metaphorical expansion in the discourse of Russian mass media (2000 – 2004).] Philology cand. diss. Yekaterinburg.
19. Marugina N.I. (2015) Kontseptual'naya metafora v protsessakh estestvennonauchnogo terminoobrazovaniya [Conceptual metaphor in the processes of natural science terminology]. Jazyk i kul'tura – Language and Culture. 2 (30). pp. 40–50.
20. Vorozhtsova O.A. (2007) Lingvisticheskoe issledovanie pretsedentnykh fenomenov v diskurse rossiyskikh i amerikanskikh prezidentskikh vyborov 2004 goda [Linguistic study of precedent phenomena in the discourse of the Russian and American presidential elections of 2004]. Philology cand. diss. Ural State Pedagogical University. Yekaterinburg.
21. Polyakova I.S. (2012) Pretsedentnye imena v institutsional'nom politicheskom diskurse Kondolizy Rays i Iriny Khakamady : 2000-2008 gg. [Precedent names in the institutional political discourse of Condoleezza Rice and Irina Khakamada: 2000-2008]. Philology cand. diss. Ural State Pedagogical University. Yekaterinburg.
22. Anikin E.E., Budaev E.V., Chudinov A.P. (2015) Historical Dynamics of Metaphoric Systems in Russian Political Communication. Voprosy Kognitivnoy Lingvistiki. 3 (44). pp. 26–32.
23. Kondrat'eva O.N. (2011) Metaforicheskoe modelirovanie vnutrennego mira kak sposob sozdaniya obraza politicheskogo protivnika (obraz Ivana Groznogo v interpretatsii Andreya Kurbskogo) [Metaphorical modelling of the inner world as the way of creation of the image of political opponent (an image of Ivan Grozniy in Andrey Kurbskiy's interpretation)]. Politicheskaya lingvistika. 3. pp. 220–226.

24. Kondrat'eva O.N., Kovaleva K.A. (2016) Dinamika metaforicheskikh modelei v politicheskoi kommunikatsii (na primere vystuplenii Yu. Timoshenko) [Dynamics of metaphorical models in the political communications (on the example of addresses by J. Timoshenko]. Politicheskaya lingvistika. 4(58). pp. 40–54.
25. Nikiforova M.V. (2016) Dinamika rechevogo portreta regional'nogo politika (na materiale ustnoi dialogicheskoi rechi mera Ekaterinburga E.V. Roizmana) [Dynamics of a speech portrait of the regional politician (based on the oral dialogical speech of the Mayor of Yekaterinburg, Roizman E.V.]. Philology cand. diss. Ural State Pedagogical University. Yekaterinburg.
26. Nikiforova M.V. (2016) Metodologiya i metodika lingvopoliticheskoi personologii [Methodology and procedure of linguopolitical personology]. Teoriya i metodika lingvisticheskogo analiza politicheskogo teksta. otv. red. A.P. Chudinov. Ural State Pedagogical University. Yekaterinburg. pp. 182–198.
27. Solopova O.A. (2015) Diakhronicheskaya sopostavitel'naya metaforologiya : issledovanie modeley budushchego v politicheskom diskurse [Diachronic comparative metaphorology: the study of future models in political discourse]. Moscow: Flinta. 312 p.
28. Chudinov A., Solopova O. (2015) Linguistic political prognostics; models and scenarios of future. Procedia – Social and Behavioral Sciences. pp. 412–417.
29. Solopova O., Chudinov A. (2017). Future of Russia in metaphors (retrospective analysis of XIX century American discourse). Procedia – Social and Behavioral Sciences. pp. 387–393.
30. Koshkarova N. N., Ruzhentseva N.B. (2016) Retroprognoz kak instrument proektirovaniya proshlogo? [Retroprognosis as past modelling instrument?]. Politicheskaya lingvistika. 4 (58). pp. 37–43.
31. Koshkarova N.N. (2013) Konfliktnyi VS kooperativnyi diskurs v politicheskoi kommunikatsii [Conflict vs congruous discourse in political communications]. Chelyabinsk: Simars.
32. Kultysheva I.V. (2011) Ubezhdenie i dokazatel'stvo v sovremennoy rossiyskoy predvybornoy listovke kak zhanre agitatsionnogo diskursa [Persuasion and proof in the modern Russian pre-election leaflet as a genre of agitational discourse]. Philology Cand. Diss. Nizhny Tagil State Social and Pedagogical Academy.
33. Shustrova E.V., Kuzina Yu.V., Devyatkova M.I., Kurennaya A.V. (2016) Lingvokul'turnye tipazhi amerikanskikh prezidentov [Linguocultural character types of American presidents]. Ural State Pedagogical University. Yekaterinburg.
34. Nakhimova E.A. (2007) Pretsedentnye imena v massovoi kommunikatsii [Precedent names in mass communication]. Ural State Pedagogical University. Yekaterinburg.
35. Nakhimova E.A. (2011) Pretsedentnye onimy v sovremennoi rossiiskoi massovoi kommunikatsii: teoriya i metodika kognitivno-diskursivnogo issledovaniya [Precedent onyms in modern Russian mass communication: the theory and methodology of cognitive-discursive research]. Ural State Pedagogical University. Yekaterinburg.
36. Bogoyavlenskaya Y.V., Nakhimova E.A., Chudinov A.P. (2016). Precedent utterances in the national historical memory; a corpus study. Voprosy Kognitivnoy Lingvistiki. 2(47). pp. 39–48. DOI: 10.2916/1812-3228-2016-2-39-48.
37. Nemirova N.N. (2003) Precedentnost' i intertekstual'nost' politicheskogo diskursa (na materiale sovremennoj publicistiki) [The precedence and intertextuality of political discourse (on the basis of modern journalism)] // Lingvistika: Bjulleten' ural'skogo lingvisticheskogo obshhestva. Ural State Pedagogical University. Yekaterinburg. pp. 145–156.
38. Tsoneva L. Imena i lyudi. Klyuchevye imena v mediadiskurse [Names and people. Key names in the media discourse.]. Veliko Tyrnovo: Ivis. 196 p.
39. Antonova Yu.A., Vesnina L.E., Voroshilova M.B., Zlokazov K.V., Tagil'tseva Yu.R., Karapetyan A.A. (2015) Ekstremistskii tekst i destruktivnaya lichnost' [The extremist text and the destructive personality]. Ural State Pedagogical University. Yekaterinburg.

Received 9 February 2018

УДК 81’42
DOI: 10.17223/19996195/41/11

ГНОСЕОЛОГИЧЕСКИЕ ЗАДАЧИ ОРГАНИЗАЦИИ ДИСКУРСА ДЕТСКО-ЮНОШЕСКОГО ЖУРНАЛА «ЮНЫЙ НАТУРАЛИСТ»

Н.И. Маругина

Аннотация. Рассмотрены вопросы организации дискурсивного пространства иллюстрированного детско-юношеского журнала «Юный натуралист» с учетом основных гносеологических задач. Организуя познавательную деятельность детей, журнал «Юный натуралист» решает три основные гносеологические задачи. Первая гносеологическая задача связана с процессом локализации традиционного знания о природном мире в дискурсе детско-юношеского журнала. При решении данной задачи важным фактором является учет совокупности внешних формальных характеристик и компонентов дискурса детско-юношеского журнала «Юный натуралист» (цель дискурса, хронологичность в подаче материала, учет категорий времени и пространства, объем представляемого материала, взаимодействие адресанта и адресата). Необходимость решения второй гносеологической задачи организации дискурса детско-юношеского журнала «Юный натуралист» заключается в предоставлении юным читателям возможности усвоения зафиксированного традиционного знания и развития умения оперировать полученными знаниями об окружающем мире. Детско-юношеский журнал «Юный натуралист» предлагает своему читателю познавательную игру через текст. Наибольшую значимость в организации дискурсивного пространства журнала «Юный натуралист» получили научно-популярные, научно-публицистические и научно-познавательные тексты с весомой художественно-эстетической составляющей. Третья задача журнала в организации познавательного дискурсивного пространства для детей и юношества состоит в предоставлении коммуникативной платформы в процессах социально-культурной деятельности детей и взрослых. Организация дискурса детско-юношеского журнала «Юный натуралист» строится с учетом фактора адресата (подростка) как активного участника коммуникативного процесса. Адресат, будучи активным участником дискурса, выражает потребность в диалоге с обществом. Организация ролевой коммуникации, введение в дискурсивное пространство «интерактивного агента» позволяют формировать генеральную линию дискурса журнала, акцентировать внимание на репрезентации внешнего пространства культуры через внутренние духовные постулаты и устанавливать закономерности коммуникативного и социального баланса.
Ключевые слова: дискурс детско-юношеского журнала; гносеологическая задача; локализация знания; научно-популярный дискурс; текст.

Введение

Рассмотрение целого ряда аспектов, связанных с журналистикой для детей и юношества, безусловно, относится к наиболее актуальной и перспективной области исследования. На современном этапе развития

социально-гуманитарного научного направления все очевиднее становится необходимость комплексного изучения организации дискурсов средств массовой информации, так как позволяет нам обозначить их роль в качестве средства общения, мышления, орудия познания и воспитания.

Выявление основ и условий организации познавательного процесса является одной из основных проблем, которые современное общество ставит перед собой и перед образовательными институтами. Стремление любого современного общества подготовить и воспитать информационно грамотного человека определяет необходимость качественной организации процесса создания периодических изданий для детей и юношества. Детская отечественная периодика с начала XIX в. оставалась наиболее мощным и действенным каналом духовного обогащения детей и их нравственного воспитания. Детский журнал стал первым посредником трансляции знаний, мировоззренческим ориентиром и продуктом национальной культуры, импортирующим определенные системы ценностных предпочтений и поведенческих норм.

Одним из самых интересных периодических изданий в познавательном плане является иллюстрированный детско-юношеский журнал «Юный натуралист». Ежемесячный советский и российский научно-популярный журнал для школьников о природе, природоведении, биологии и экологии был основан директором московской станции юннатов Б.В. Всесвятским в 1928 г. В качестве базового когнитивного феномена организации дискурса журнала используется коммуникативная модель *Природа – Человек* в ее бесконечном многообразии свойств и качеств, которые репрезентируются при помощи текстов о сущностях «природы» и «человека». Тесты журнала «Юный натуралист» являются достоверным источником знаний. Они направлены на познание материального мира (природного и социального), окружающего человека и включенного в сферу деятельности людей и их отношений.

Методология исследования

Познание является основным предметом гносеологии и определяется как совокупность процессов, процедур и методов приобретения знаний о явлениях и закономерностях объективного мира. Гносеология, устанавливая основные формы и принципы познания, стремится ответить на вопрос, как продуцируется знание и как оно соотносится с реальной действительностью. Само понятие «познание» является междисциплинарным и исследуется в рамках таких наук, как философия, история науки, социология знания, когнитивная психология и др. В когнитивной психологии познание рассматривают как способность индивида к восприятию и переработке поступающей информации. Данный

термин имеет также более широкое использование, обозначая акт познания или само знание, и может быть рассмотрен в культурно-социальном смысле как обозначающий появление знания и представлений, связанных с этим знанием. В данном случае под знанием понимается «теоретическое и обыденное, рациональное и иррациональное, сознательное и бессознательное – любые когнитивные образования, выступающие как результат переработки информации человеком в его взаимодействии с миром» [1. С. 8]. Под знанием также понимают не «собрание случайных фактов, а набор сведений, объединенных в упорядоченную структуру» [2. С. 28–29]. Изучение языковой упорядоченной структуры представляет собой интеллектуальное действие, которое выглядит как серия последовательных операций, направленная на извлечение смысла из согласованных сообщений дискурса.

Достигнутый уровень изучения понятия «дискурс» в зарубежной и отечественной лингвистике (З. Харрис, Ю. Хабермас, Э. Бенвенист, М. Фуко, Т.А. ван Дейк, В. Дресслер, В. Кинч, Д. Шифрин, Е.С. Кубрякова, Ю.С. Степанов, И.М. Кобозева, В.З. Демьянков, А.А. Кибрик, М.А. Макаров) объективно позволяет перейти от описания отдельных структурных особенностей и специфики функционирования языковых единиц к описанию и объяснению этого феномена как целостного явления. Как целостное коммуникативное явление, дискурс включает в себя и социальный контекст, который дает представление об интерактивной деятельности участников коммуникации, о процессах производства и восприятия сообщений [3].

Дискурс детских и детско-юношеских СМИ должен быть организован с учетом специфических особенностей развития детей и юношей. Необходимо контролировать динамику развития дискурса: он должен быть направлен на формирование познавательных структур, свойственных определенному возрастному периоду. Подростковый возраст представляет собой период наибольшей восприимчивости к явлениям окружающей действительности, характеризуется изменениями формально-операционального мышления. В этот период у подростков отмечается становление процессов самосознания и рефлексии, происходят качественное изменение сложившихся детских стратегий познания и поиск подростком новых источников знаний о себе и окружающей действительности [4. С. 50–51].

Важным условием мотивации детей к познанию является организация игровой деятельности. Интеллектуальная деятельность, организованная через дискурс детско-юношеского журнала «Юный натуралист», основана на игре с текстовыми сообщениями. По мнению Р. Барта, «текст размещается в языке, существует только в дискурсе» [5. С. 414]. Подростки, пролистывая страницы журнала, сталкиваются с разнообразными текстами о живой природе и проблемах общества, свя-

занных с ее сохранением. Под словом «игра» скрываются смыслы вида социально обусловленной дискурсивной практики, включающей этапы познания текста, его интерпретации и порождения новых авторских смыслов, т.е. текст выполняет функции моделирования и познания дискурса. Р. Барт указывает на то, что «играет сам текст (так говорят о свободном ходе двери, механизма), и читатель тоже играет, причем двояко; он играет в Текст (как в игру)» [5. С. 420].

Текст помещается в дискурсивное пространство журнала как «квант» знания, выполняя также и социальную функцию. В свою очередь социальная функция текста соотносится с процессами декодирования пределов его познания. Строгих границ познания текстов не существует, а существует бесконечное множество его пониманий и интерпретаций. Дискурс детско-юношеского журнала «Юный натуралист» представляет собой организованное пространство, где всякому тексту принадлежит свое место, и он сосуществует в тесной взаимосвязи с другими сообщениями.

Результаты исследования

Организация дискурса детских СМИ способствует созданию образовательного и воспитательного пространства, вовлекая в проблемное поле журнала весь спектр прогнозируемых возможностей коммуникативного и социального взаимодействия. Вместе с тем очевидно, что в сфере изучения печатного слова для детей, усиленного влияния его на массовое детское сознание, с одной стороны, и значительное расширение образовательных, эстетических и воспитательных возможностей детской периодики – с другой, побуждают по-новому оценить их соотносительную роль в реализации общения и познания окружающего мира детьми. С одной стороны, дискурсивное пространство детско-юношеского журнала выполняет связующую роль между индивидуальным и коллективным знанием, а с другой – выступает в качестве одного из мощных инструментов продуцирования нового знания. Организуя познавательную деятельность детей, журнал «Юный натуралист» призван к выполнению ***трех гносеологических задач***: 1) представлять зафиксированное традиционное знание о мире в дискурсе детско-юношеского журнала; 2) способствовать усвоению зафиксированного традиционного знания и развивать умение оперировать полученными знаниями об окружающем мире; 3) являться коммуникативной платформой в процессе познавательной деятельности детей и взрослых.

Первая гносеологическая задача детско-юношеского издания «Юный натуралист» в самом широком смысле сводится к процессу локализации знания о мире в дискурсивное пространство журнала. Современный термин «локализация» (от лат. locus – место) применяется для

обозначения перевода и культурной адаптации продукта, к примеру, программного обеспечения, видеоигр, веб-сайтов к особенностям определенной страны, региона или группы населения. Процесс локализации продукта предусматривает также всестороннее изучение целевой культуры, необходимое для правильной адаптации продукта к потребностям отдельных рынков. Гораздо реже этот термин применяется к переводу текстов, который, однако, также подразумевает культурную адаптацию (А. Семенов, А. Соловьева, Р. Спрунг, Т. Фернандес, Б. Эсселинк).

Процесс локализации знания в дискурсивное пространство средств массовой информации представляет собой задачу, решением которой занимаются квалифицированные специалисты разного профиля. Деятельность современных средств массовой информации, как отмечает И.В. Силантьев, является своего рода «гиперфабрикой» по производству и распространению разного рода информации, и создателями таких дискурсов становятся не авторы определенных текстов, а «технологи дискурсов» [5. С. 35]. Подготовка к публикации любого детского журнала во многом зависит от реального соотношения между тем, что представляется в журнале, что познается и что формируется в процессе познания. Процессы локализации знания в дискурсе детских журналов тесно связаны с вопросами стратегического планирования и подготовки каждого номера журнала, в ходе которого происходят размещение и культурная адаптация текстов разной функционально-смысловой и жанровой принадлежности.

Учет совокупности внешних характеристик дискурса детско-юношеского журнала «Юный натуралист» позволяет выделить процесс локализации знания как «пускового механизма» для формирования дискурса. Формированию дискурса детско-юношеского журнала «Юный натуралист» способствуют: 1) наличие главных компонентов дискурса (цель, хронологичность в подаче материала для чтения, категории времени и пространства, объем представляемого материала, адресант, адресат).

Целью дискурса иллюстрированного детско-юношеского журнала «Юный натуралист» являются представление и популяризация знаний о естественном мире. Миссия журнала – формирование у детской аудитории интереса к познавательной деятельности, развитие экологического мышления, цельно-динамического мировоззрения.

Постоянным контролирующим фактором дискурса является локализация материалов для чтения *в хронологическом порядке*. На обложку каждого выпуска журнала выносятся дата и год его публикации. Хронологический принцип организации дискурса детского журнала имеет давние культурные традиции, проявляющиеся, к примеру, в представлении материалов для чтения о народных праздниках, приметах и используемых в русской культуре поговорок для описания природных

явлений и погоды в рубрике *Месяцеслов*. «Месяцеслов» представляет собой православный календарь с именами русских святых, расположенных по дням месяца, а также с перечислением церковных праздников. В дискурсе детско-юношеского журнала «Юный натуралист» в рубрике *Месяцеслов* предоставляются сведения о природе, погоде, исторических датах, контексты народного фольклора и приводятся в соответствии с днями месяца в течение всего года. К примеру, *Июнь конец пролетья, начало лета; Июнь-скопидом копит урожай на весь год; В летнюю засуху земля запас пьет; Лето работает на зиму, а зима на лето; Июнь с косой по лугам прошел, а июль с серпом по хлебам пробежал; Красное лето никому не докучило; Каково лето, таково и сено; Тем день силен, что вытягивает лен* (Юный натуралист. 1991. № 6. С. 6). *Зосима – пчелы меда запасают; Мефодий – паутинный день, погодоуказатель; На Мефодия дождь – будет идти сорок дней; Репу сей на Аграфену – хороша репа будет. На Иванов день цвет, на Ильин-то день (2 августа) – хлеб. На Иванову ночь звездно – много будет грибов. На Самсона-сеногноя дождь – семь недель то ж. На Самсона дождь – до бабьего лета мокро. На Петров день дождь – урожай не дурной, два дождя – хороший, три – богатый. Петр и Павел день убавил. Соловей поет до Петрова дня* (Юный натуралист. 1991. № 7. С. 6).

Через комплекс текстов, помещенных в дискурсивное пространство журнала «Юный натуралист», происходит вхождение детской личности в мир словесного искусства, в зоны общественных идеалов определенной исторической эпохи, в систему взаимоотношений человека с окружающей действительностью. *Всеобъемлющим пространственным символом* в дискурсе детско-юношеского журнала «Юный натуралист» является *природный мир*. В.А. Ясвин говорит о том, что вопросы личностного отношения к природному миру, которое затрагивает познавательную и эмоционально-аффективную стороны детской личности, требуют критического осмысления. Анализируя аспекты человеческой деятельности, исследователь выделяет четыре параметра ее интенсивности: аффективный, когнитивный, практический и поступочный. Идентификация понятия «природный мир» не исключает возможности его сравнения с понятием «мир природы». По мнению В.А. Ясвина, природный мир имеет материальную основу и представляет собой совокупность конкретных эмоционально окрашенных и субъективно значимых природных объектов или природных комплексов. «Мир природы», напротив, конструируется самой личностью ребенка в процессе его творческой деятельности, к ходе которой происходят трансформации от неизвестного к новому знанию [6. С. 1–20].

В дискурсе журнала «Юный натуралист» *пространственно-временные координаты* моделируют процесс коммуникации и служат целям формирования детской национально-культурной картины мира.

Моделирование детской картины мира, имеющей процессуальную природу, разворачивается одновременно в социальном пространстве и историческом временном отрезке и основывается на участии в коммуникации и взрослых, и детей, обладающих существенно различающимися жизненными мирами и имеющих свои особенные социокультурные роли. Пространство и время используются в качестве констант содержания формы как отдельно взятых текстов, так и комплексов текстов, локализующихся в одном номере детско-юношеского журнала или же в дискурсивном пространстве журнала в целом. Пространственно-временная категория представлена двумя константами – фактор прошлого и фактор будущего, характерными для дискурса детско-юношеского журнала «Юный натуралист».

Объем предоставляемого материала в одном номере журнала зависит от наполнения его различными по тематике текстами. Журнал придерживается четкой структуры оформления материалов, рубрики по определенной тематике содержат объемные тексты, разбитые на смысловые части. Ключевым параметром реализации процесса локализации знания является разграничение текстов, представляющих индивидуальное знание и опыт, и коллективное знание. Специфика представления знания состоит в том, что детский авторский текст (небольшой по объему) является личностно ориентированным и раскрывает индивидуальное сознание автора-ребенка. Текст, созданный взрослым, напротив, связан с описанием природного мира и пропагандой культурных ценностей и установок социума. Описание природного мира предопределяет ситуацию помещения массового адресата в контекст образовательных, социальных и культурных ситуаций, которые тесно связаны с субъективной интерпретацией данных ситуаций взрослыми адресантами дискурса. Описание общих универсальных культурных категорий сочетается со специфическим пониманием ситуации взрослыми участниками дискурса и передачей данных знаний детской аудитории.

Фактор выбора подходящей *аудитории журнала* «Юный натуралист» является определяющим. С начала основания журнала Б.В. Всесвятским в 1928 г., «Юный натуралист» вовлекал в свое дискурсивное пространство широкий круг читателей. К категории массового адресанта журнала принадлежали дети, подростки, педагоги, воспитатели, родители и все те, кто был неравнодушен к просветительским и общегражданским проблемам современного общества [7].

Дискурс детско-юношеского журнала «Юный натуралист» представляет собой одновременно закрытую и открытую систему для привлечения в коммуникативное поле дискурса самого адресата. Тексты-рассуждения детей демонстрируют, каким образом у ребенка формируются фундаментальные понятия: объект, пространство, время, причинность. Дискурс журнала «Юный натуралист» позволяет разнообра-

зить базовые представления ребенка о явлениях природы, выявить особенности детской логики и расшифровать механизмы создания познавательного пространства для ребенка. Создатели единого познавательного и коммуникативного пространства для обмена информацией при помощи детско-юношеского журнала ставят перед собой задачу организации феноменологического пространства, «где опыт наполняется значением и смыслом, приобретает структуру, связность и цельность» [8. С. 40]. Соединение двух принципиальных антропологических категорий – мира детской игры и мира учебно-познавательной деятельности является существенным фактором организации дискурсивного пространства для детей и юношества. Данные категории одновременно проявляют себя на социологическом и психологическом уровнях, способствуя конструированию и пониманию образов «себя» и «других».

Решение второй гносеологической задачи осуществляется посредством организации активной познавательной деятельности детей и направлено на приобретение и развитие знаний об окружающем человека природном мире. Предоставляя информацию о человеке и его взаимодействии с природным миром, дискурсивное пространство детско-юношеского журнала «Юный натуралист» выступает субститутом реальности, естественной среды бытия. При этом сама информация материализуется и становится ценностным приобретением индивидуального детского сознания, так как индивиды способны «когнитивно запечатлеть и испытать» *реальный и ирреальный мир* (курсив мой. – *Н.М.*), «освоить действительность и затем реорганизовать полученный фрагмент информации в опыт» [Там же. С. 39]. При таком подходе дискурсивное пространство детско-юношеского журнала «Юный натуралист» позволяет организовать коммуникативную платформу для взаимодействия взрослых и детей, а сама форма оформления журнала служит своего рода «“ратификации” репрезентаций в качестве информации, обеспечивающий ее трансляцию между индивидами» [Там же].

Создание формы журнала «Юный натуралист» и трансляция информации в нем обеспечиваются за счет учета продуктивных параметров организации дискурса: «участников», «темы» и «способа» (М. Хэллидей). Под темой дискурса понимается сфера социального взаимодействия, в которой участники коммуникации оперируют языком как основным инструментом сотрудничества. Участникам дискурса приписываются статусные, социальные и ролевые функции. Способ дискурса представляет собой функцию, выполняемую коммуникантами через употребление языка для достижения той или иной цели. Данный параметр включает формально-содержательную организацию текста, канал его репрезентации (устный или письменный), его коммуникативную цель (побуждение, убеждение, описание, рассуждение, объяснение и т.п.) [9]. По параметру «тема», дискурс детско-юношеского журнала

«Юный натуралист» представляет собой научно-популярный дискурс, а сам журнал является специализированным образовательным изданием. Детско-юношеский журнал «Юный натуралист» предлагает своему читателю познавательную игру через текст.

Наибольшую значимость в дискурсивном пространстве журнала «Юный натуралист» получил ***научно-популярный текст***, который по своей природе здесь интенционален и направлен на передачу определенного фрагмента знания детско-юношеской аудитории. Фрагмент знания представляется в дискурсе комплексно и локально при помощи использования топикально спаянных текстовых сегментов, оформленных в единый «обобщающий тематический текст» в пространстве одного номера журнала «Юный натуралист». В научно-популярных текстах подача материала происходит системно, тексты диалогически связаны и обладают смысловой однородностью. К примеру, в изданиях за 1991–1992 гг. находим следующие комплексы текстов: «Где пряталась весна», в котором рассказывается о цветах (форзиции, магнолии крупноцветковой, магнолии Суланже, рододендроне понтийском); «Когтиская богорта», где сконцентрирована информация о семействе кошачьих (каракуле, рыси, сервале, мануле, ягуарунди, ирбисе, леопарде); «Скромное обаяние колючек», в котором рассказывается о кактусах, информация о Плато Путорана, а также о животных и птицах, которые там обитают (бурый медведь, снежные бараны, летяга, ястреб-тетеревятник, орлан-белохвост, серебристая чайка, овсянка-крошка). Такие комплексы текстов репрезентируют «поле концептуальной согласованности, позитивности дискурса как инстанции производства знания» [10. С. 55]. Научно-популярный текст, как правило, максимально приближен к тексту, который квалифицируется как научный, т.е. ориентирован на читателя, профессионально занимающегося естествознанием.

В детско-юношеском журнале «Юный натуралист» стилевые параметры текстов научной тематики свидетельствуют об их близости к публицистическому стилю. ***Научно-публицистический текст*** является вторым по значимости и популярности в дискурсе журнала «Юный натуралист». Информация может быть представлена в жанре коротких реферативных сообщений о наиболее интересных для массового детского читателя научных открытиях. Эти сообщения представляют тексты вторичного жанра: авторство текста, как правило, не указывается, дается только ссылка на источник сообщения. М. Фуко указывал на бессубъектный статус познавательного пространства [11. С. 27], однако такое пространство способно создавать дискурсы, историю и единую философию коммуникантов. Например, научно-публицистические тексты из рубрики «Оказывается» журнала «Юный натуралист» не демонстрируют взаимосвязанных смысловых отношений, хотя фрагментарно

восстанавливают «пазл» целостного образа природного мира. Основная функциональная нагрузка подобных текстов состоит в представлении необычных фактов о естественном мире, мотивируя детскую читательскую аудиторию к познавательной деятельности: *Вспомните Айболита. Он понимал язык зверей и птиц и лечил всех, кто к нему обращался. Это в сказке. Ну а в жизни диким животным приходится лечить себя самим. Вот, например, как поступают шимпанзе, когда чувствуют себя плохо: они используют для лечения листья растения "Aspilia", являющегося родственником обыкновенного подсолнечника. Химики, исследовав это растение, обнаружили, что оно содержит сильнодействующий антибиотик. Но вот что интересно, вместо того, чтобы жевать листья, шимпанзе скатывают их в шарик и заглатывают целиком – делают из ни своеобразные пилюли* (Юный натуралист. 1991. № 1. С. 42).

В каждом номере журнала «Юный натуралист» в рубрике «Клуб Почемучек» представлены ***тексты «гибридного жанра»***, которые сочетают элементы рассказа или научной статьи, репортажа и интервью с авторитетным исследователем природного мира. К примеру, *С Новым годом, дорогие ребята мои обожаемые читатели! Это, я ваш Главный Почемучка, спешу сообщить вам, что наш Клуб продолжает свою работу и по-прежнему откликается на ваши мудреные вопросы…*

А вот что пишет ученица 3-го класса Даша Никитина: «Я сижу за одной партой с Петей Курочкиным, и представляете себе, он говорит, что под Москвою встретил живого бобра. Можно ли верить такому?..»

Рассказывает студент Московского лесотехнического института Михаил Храповский.

Черная дыра

Однажды зимой я шел на лыжах берегом замерзшего ручья и вдруг увидел в снегу черную дыру. Осторожно наклонясь над ней, я лихорадочно соображал, кто мог ее проделать? Дыра была довольно широкая, уходила отвесно вниз. И я услышал, что в глубине как будто плескалась вода.

Вдруг изнутри раздался «взрыв», и мне в лицо полетели брызги. От неожиданности я отшатнулся, а когда снова нагнулся, все было тихо. Я и не знал, что было думать.

Загадка разрешилась на обратном пути.

Возвращаясь по собственной лыжне, я увидел на снегу возле дыры черное пятно. Я остановился и в бинокль во всех подробностях рассмотрел большого темного бобра, который тащил в свою нору обрубок ольхи. Зверь скрылся. Мне захотелось подойти к норе, посмотреть, что бобр будет делать, когда вылезет.

Одним броском преодолев сотню метров, я снял лыжи, подошел к самой дыре и замер.

Бобр не заставил себя долго ждать. Показалась плоская голова с маленькими ушами. Наши глаза встретились. Зверь настороженно смотрел на меня. Я не шевелился. Учуять меня он не мог, так как ветер дул с его стороны и уносил запахи. Через минуту он скрылся, вероятно, решив все обдумать, а я терпеливо ждал. Тут бобр показался опять, вылез, принюхался и принялся за работу. Мало кто видел такое.

Большой дикий зверь с черной лоснящейся шкурой в метре от меня спокойно занимался своим делом. Пропахав в снегу борозду, он добрался до ольховых кустов, за считанные секунды срезал зубами сук толщиной в руку и начал аккуратно очищать его от веточек, придерживая передними лапами. Незабываемая картина!

Зверь скрылся, а я надел лыжи и побежал в поселок.

Через несколько дней у бобровой норы я увидел капкан. Не хотелось верить своим глазам. Ведь бобры в Подмосковье очень редки, находятся под охраной, и у кого поднялась рука убить единственного на всю округу зверя, чтобы из его шкуры сшить себе шапку.

Капкан я снял, а бобра больше не видел (Юный натуралист. 1992. № 1. С. 27–28).

В дискурсивное пространство каждого номера журнала «Юный натуралист» помещаются материалы, рассчитанные на детей-читателей, обладающих не только специальными знаниями и ориентированных на науку (научные открытия, занимательные факты, технические достижения, практические советы, задачи на логику, кроссворды). Содержательно-предметной основой таких текстов могут быть не только результаты наблюдений, экспериментов и научных открытий, но и реальность как таковая. Поэтому в журнале «Юный натуралист» можно обнаружить ***научно-познавательные тексты с весомой художественно-эстетической составляющей***. Подобные тексты представляют собой произведения журналистского творчества, направленные на развитие ценностных ориентиров личности ребенка. Научно-познавательные статьи доступны широкой аудитории и представляют увлекательный материал для познания. Позиция автора находится «внутри текста» и выводится при помощи конфигурации смысловых отношений, в которой «Я» – это субъект передачи информации, обладатель знания. Например, смысловая конфигурация всего достаточно объемного текста *Чудик Большое Сердце* может быть представлена при помощи эгоцентричной составляющей монологического текста, где личное местоимение ***Я*** является автокоммуникативным конструктом. Автокоммуникация одновременно представляет собой эгоцентрический и социализированный дискурс, который наполнен бытийным и личностным смыслом. Ценностные ориентиры субъекта автокоммуникации воплощают в себе не только его индивидуальный опыт и социально личностные знания, но и прямо соотносятся со знанием реальной

действительности и позволяют взаимодействовать с детской аудиторией. Автором данного текста является В. Сумарокова, судья I категории по служебному собаководству, старший инструктор.

Чудик Большое сердце

*Может быть, кому-то покажется странным – **я** люблю дожди. Совсем недавно у меня умерла от старости великолепная немецкая овчарка, и я подыскивала нового щенка… Как же так получилось, что **я** отступила от правила – не приласкивать брошенную собаку, если нет возможности взять ее домой?..*

*Нетрудно догадаться, когда **я** вышла из троллейбуса, пес выскочил следом за мной… Из-за неказистого вида я называла его чудиком… В первый день нашей встречи, появившись у меня на работе, Чудик, ко всеобщему удивлению, несколько часов просидел как вкопанный в углу, где **я** его пристроила…*

***Я** уже сидела в машине. Но уехать Чудик мне не дал…*

*При любой погоде, зимой и летом, пес ездил со мной на работу в автобусе… Но случалось и так, что протиснуться в автобус ему не удавалось…Чудик бежал за автобусом с лаем до следующей остановки, а у меня разрывалось сердце. **Я** выходила на следующей остановке и ждала его…*

*В минуты, когда **я** была чем-то взволнована или огорчена, его голова оказывалась на моих коленях, и он начинал тяжело вздыхать. Даже умирающий, не понимая, чем **я** расстроена, он подполз ко мне и тяжело вздохнул. Увы, в последний раз! Чудика не стало. Живет он в моей памяти собакой-личностью. Ни разу **я** не пожалела, что вместо новой овчарки у меня прожила счастливый остаток своей жизни простая дворняжка. Ее имя – Чудик Большое Сердце* (текст представлен в сокращенном виде; Юный натуралист. 1991. № 1. С. 32–34).

Третья гносеологическая задача дискурса детско-юношеского журнала «Юный натуралист» связана с технологией организации и производством дискурса детско-юношеского журнала, которая строится с учетом фактора **адресата-ребенка / подростка** как активного участника коммуникативного процесса. Адресат, будучи активным участником дискурса, выражает потребность в диалоге с обществом, ролевой коммуникации. Главным ориентиром построения такого дискурсивного пространства журнала является ***публичная интеракция*** – взаимодействие между группами взрослых и детей, коммуникативно обусловленная социальная практика, основанная на непрерывном диалогическом сотворчестве. В центр внимания дискурса помещается коммуникативное поведение, которое запускает механизмы манифестации знаний и обмена информацией между участниками коммуникации. Публичная интеракция как социальная практика осуществляется

на страницах журнала в отдельных рубриках, посвященных открытым конкурсам для детей – любителям живой природы, играм, дискуссионным клубам, которые организует редакция журнала «Юный натуралист». К примеру, в рубрике «Наш вестник» (Юный натуралист. 1991. № 7. С. 11–16) находим информацию о прошедшем конкурсе «На коне – через века», где взрослые и дети обмениваются впечатлениями о его проведении и о жизни любимых животных.

Успешная реализация коммуникативного сотрудничества в дискурсивном пространстве журнала «Юный натуралист» основана на осуществлении адресантом определенных действий (поступков). Прямая адресация, к примеру, научно-популярного текста реципиенту связана с внедрением «интерактивного агента» (Gilpin, Murphy, 2008) в дискурсивное пространство журнала. В журнале «Юный натуралист» в качестве интерактивного агента используется адресант-ребенок с забавным именем *Главный Почемучка.* При этом модель общения отличается большим охватом адресата, расширяется и трансформируется в интеракцию «ребенок–ребенок–взрослый». Рассмотрим несколько контекстов:

В августе хорошо собирать по росе грибы-ягоды… Но, я Главный Почемучка, собираю в почте этого месяца урожай ваших замысловатых загадок и жгучих вопросов. Вот пишет Миша Соловьев: «Мы с дядей Сережей пошли в лес за малиной. Ее в овраге очень много, а лес мне не понравился. Пни, коряги… Только выберешься из крапивы – на пути лежит упавшее дерево с острыми, как пики, голыми сучьями. Пока обойдешь эту громадину, забудешь, куда шел. И солнышка почти не видно. Еловый лес… А мой дядя Сережа сказал: “Ничего… Зато еловый лес зимой самый теплый”. Но я думаю, что он подшутил надо мной». Нет, Миша, дядя Сережа правду сказал. Ты ведь и сам знаешь, что в природе нет ничего однозначного. Одно и то же существо показывается нам то одной, то другой стороной. Так и с ельником. Если летом тут темень вечная, тайна великая, солнце сюда только на поляны доносит лучи, то зимой еловый лес предстает перед нами в несколько ином свете. Рассказывает Василиса Васильевна Фомичева (Юный натуралист. 1991. № 8. С. 29).

Данное сообщение представляет собой диалогическое сотворчество адресанта и адресата. Оба участника коммуникации находятся в статусной позиции «ребенка», информирующего об определенных событиях и фактах окружающей действительности. Интерактивный агент (Главный Почемучка) выступает в роли носителя определенных знаний и рассматривает ребенка-участника диалога как объект для обучения, воспитания и управления. Выполняя управляющую функцию в процессе диалогического взаимодействия, интерактивный агент является связующим звеном в коммуникации между ребенком и взрослым. Коммуникация между ребенком и взрослым представляет собой целостное,

завершенное речевое действие, так как за вступительным сообщением интерактивного агента следует исчерпывающая информация о рассматриваемом природном объекте, транслируемая адресантом-взрослым. Адресант-взрослый, выполняя функцию транслятора коллективного знания, активного пропагандиста, заинтересованного участника дискурса, оказывает помощь в процессе познания действительности, как для индивидуального, так и для массового адресата. А. Ченки, подчеркивая значимость коллективного, культурного фактора в языке, говорит, что «как средство коммуникации между членами общества, язык отражает многие аспекты данной культуры. Значит, структура языка является порождением двух важных факторов: один – внутренний (т.е. ум индивидуального говорящего), другой – внешний (а именно культура, общая с другими говорящими на том же языке)» [12. С. 341]. Новые знания формируются личностью не только в процессе присвоения культурных предметов и ценностей, но и в общении при восприятии речевых сообщений, когда путем рекомбинации наличных образов сознания, ассоциированных со словами этих сообщений, создаются возможности практически безграничного порождения новых знаний [13. С. 36].

Журнал «Юный натуралист» «с его эмоциональной притягательностью, информационной насыщенностью и всеобъемлющим влиянием способствовал не только усвоению и ранжированию информационных ценностей, но и превращал их в знания» [14. С. 30]. Эмоциональность диалогического взаимодействия создается при помощи типичных для эпистолярного дискурса обращений к адресатам-детям. К примеру, *Ребята! Друзья! Дорогие ребята! Дорогие друзья! Дорогой Влас! Дорогая Леля!* Представляет интерес и вопрос структурирования речевого высказывания. Наиболее общей тенденцией, проявляющейся в структурировании содержания речевого высказывания, является объединение вопроса *Знаете ли вы..?* и обращения с целью выводимости знания, развития сообразительности и нестандартного мышления у детей. Например,

Ребята! Знаете ли вы такого зверя? Используя еловую смолу, он покрывает себя непроницаемым панцирем. А делает он это так. Находит для этого больную елку, которая «плачет», с которой ручейками стекает густая смола. Зверь долго трется о смолистый ствол, покуда его щетина не смешается с липкой смолой и не превратится в единый покров. На таких просмоленных боках не задерживаются паразиты – клещи и блошки. Охотники рассказывают, что такой панцирь настолько прочен, что его не пробивает дробь.

Вопрос Власа Тарасенко любопытен своей простотой: «Где растет дикая смородина?»

Дорогой Влас! Дикая смородина растет в лесу, в оврагах, по берегам рек. На Земле насчитывается 150 видов дикорастущей смороди-

ны, и только в нашей стране – 40. Об одном из них рассказывает доктор биологических наук Майя Тимофеевна Мазуренко (Юный натуралист. 1991. № 8. С. 31).

Смысловая целостность речевого действия иногда нарушается за счет смещения собственного интереса интерактивного агента в сторону индивидуальных потребностей адресата-ребенка. Хотя в данной коммуникативной ситуации интерактивный агент стремится к управлению познавательным процессом, «голос» индивидуального адресата признается центровым. Процесс коммуникации задается рамками темы или вопроса, предлагаемыми индивидуальным адресатом. Взрослый участник дискурса, адресант сообщения, является авторитетной личностью, видным ученым или ведущим специалистом в определенной области знания. Сообщение также адресуется индивидуальному и массовому читателю и может быть направлено на поиск решений сложных жизненных проблем.

Наряду с предоставлением серьезной научно-популярной информации, журнал призван выполнять развлекательную функцию. В качестве развлекательных приемов используются не только интересное детское чтение, но и загадки, головоломки, веселые конкурсы. Например,

Друзья! Вот моя вторая загадка. Это буровато-коричневая пестрая птица размером с галку схватит спелую кедровую шишку и отлетает в укромное местечко, чтобы ее раздолбить, вынуть орешки и съесть. Излишки орехов птица кучками прячет мох, запасает на зиму. Чтобы перетащить сразу штук сто, она набивает орехами особый мешочек под языком. У птицы два названия. Знаете ли вы ее?

Леля Смирнова из Калуги пишет: «У нас на садовом участке, где лужок, зацвели незабудки. Откуда они появились? Я даже в лесу незабудок не вижу».

Дорогая Леля! Ты сама знаешь, что причин для гибели как ярких, так и скромных, неприметных растений предостаточно. Согласись, что к этому злому делу прикладывает руку и кое-кто из нас. Ведь многие, собирая букеты, любят топтать и дергать с корнем беззащитные цветы.

Незабудки – это целый род из семейства буранчиковых. У нас в стране их 30 видов, но один – незабудка Чекановского, настолько редок, что его занесли в Красную книгу СССР.

О незабудках и двух других травянистых лесных растениях – папоротнике и женьшене – рассказывает Борис Алексеевич Чащирин (Юный натуралист. 1991. № 8. С. 32).

Развлекательный материал, пользующийся особой популярностью у детей, нередко подается в дискурсивном пространстве журнала только интерактивным агентом. К примеру,

Моя третья загадка. Оба зверька из семейства беличьих. Оба летом беспробудно спят в своих норках. Но в конце августа они про-

сыпаются, чтоб не пропустить сочный урожай – нагулять побольше жира и вновь залечь уже в зимнюю спячку. Как их зовут? (Юный натуралист. 1991. № 8. С. 33).

Загадка четвертая. В конце мая это дерево усыпано белыми цветами со своеобразным горько-миндальным запахом, а к сентябрю созревают грозди оранжево-красных плодов. Плоды в обиходе зовут ягодой. Но это неверно. По своему строению плод близок к яблоку. Что это за плод? (Юный натуралист. 1991. № 8. С. 33).

Привлечение массовой детско-юношеской и взрослой аудитории в проблемное коммуникативное поле журнала происходит за счет использования адресантом сообщения форм обращения в апеллятивной функции с постановкой проблемы. К примеру, *«Вы, ребята, наверное, знаете из многочисленных публикаций и передач телевидения о нынешнем бедственном положении Ясной поляны? От близкого соседства химкомбината, от неразумного хозяйствования гибнут заповедные рощи и некогда живописные пруды, умирают луга и родники… И так почти везде»* (Юный натуралист. 1991. № 1. С. 1). Глагол *знать* в данном контексте также выполняет аппелятивную функцию и служит цели выводимости знания. Нередко целая фраза *А знаете?!* выполняет роль аппелятива, с помощью которого осуществляются обращение и привлечение внимания участников коммуникации.

Адресантом сообщения используются специальные вопросы, которые сопровождаются ответом и являются одновременно аппелятивным обращением к массовому адресату, направленным на дальнейшее действие, например, *«Кто же поможет святым местам? Это дело всенародное, значит, и ваше тоже, ребята»* (Юный натуралист. 1991. № 1. С. 2).

Выполняя функцию транслятора знаний, взрослый адресант использует в своем дискурсе целый спектр общих и специальных вопросов, задаваемых в начале текста и служащих цели выводимости знания, например, *«Случалось ли вам видеть сны? Придумывать сказки или стихи? Фантазировать, рассказывая о приключениях, которых вовсе не было? Наверное, случалось. А задумывались ли вы, как это происходит? Кто тот невидимый сценарист и режиссер внутри вас, который “показывает” вам сон или “подсказывает” сюжет вашего рассказа?»* (Юный натуралист. 1991. № 6. С. 15). Однако в случае устного диалога, адресант, привлекая внимание коммуникантов, ощутил бы обратную связь – адресат помещается в интерактивное пространство дискурса журнала. В монологическом тексте интерактивен адресант – после перечисления вопросов происходит процесс вывода знаний, и адресант представляет новую информацию, отвечая на свои же поставленные вопросы.

Частотно использование адресантом сообщения синтаксических структур с вопросительными частицами, которые направлены на полу-

чение обратной информации или ее подтверждения. К примеру, *«Так неужели только из книг и картин классиков мы и наши потомки сможем узнавать, какая же она была – первозданная, прекрасная природа?»* (Юный натуралист. 1991. № 1. С. 2).

Гармонизация отношений адресанта с целевой аудиторией основывается на внутренних текстовых призывах к взрослой жизни: *«Интересно, что среди самых восторженных откликов на "Бежин луг" сам И.С. Тургенев особо выделил для себя такое вот мнение одного из читателей: мальчики в рассказе говорят как взрослые люди. Действительно, какое верное замечание, и как оно созвучно современной жизни! Время требует быстрого взросления… Ведь смогли же нынешние сверстники тургеневских мальчиков – ученики Гостомельской школы Орловской области совсем по-взрослому, серьезно и основательно начать большое дело: создали народный музей Н.С. Лескова, где собраны книги, вещи писателя, где любовно хранятся предметы крестьянского быта, а также увлеченно обследовали, исходили пешком все окрестности, связанные с именем Лескова и с героями его произведений. Давно замечено: человек, в детстве или юности прошедший тропой писателя-земляка, совсем по-другому, с большой любовью смотрит на родной край, глубже узнает его, прикипает к нему сердцем»* (Юный натуралист. 1991. № 1. С. 3).

Контексты агитационных призывов к активным действиям по спасению заповедных мест являются частотными в дискурсе журнала «Юный натуралист», например, *«…<u>давайте же возродим</u>, полностью восстановим Панин хутор – колыбель великого писателя, который своими творениями "пронзил Русь". Этот призыв ребят нужно расширить: <u>давайте же возродим</u> и сохраним святые места по всему нашему многонациональному Отечеству! О некоторых мы знаем и чтим их, но сколько же еще предстоит открыть, узнать, восстановить в людской памяти… Это очень нужно сейчас! И не будем их разделять по ранжиру, значимости, старшенству и "младшенству". Для кого-то обычная речная заводь с кувшинками – самое святое из всех святых мест… Верится, что, начав такое возрождение с островков, где соединились в идеальной гармонии великая культура человека, мы сов временем органично воспримем и всю нашу родную землю как единое святое место»* (Юный натуралист. 1991. № 1. С. 3). Рекуррентные агитационные побудительные контексты выглядят, на наш взгляд, иногда избыточными. «Подобная избыточность возникает при функционировании соответствующих форм в соответствующем окружении и может быть названа функциональной или речевой избыточностью» [15. С. 100]. Повтор одних и тех же побудительных высказываний позволяет сохранять фокус темы дискурса и зафиксировать данное знание в дискурсивном пространстве журнала. В учебно-познавательном про-

цессе речевая избыточность является традиционным приемом педагогов, используемым в целях усвоения детьми знаний.

Высокая степень интертекстуальности дискурса журнала обеспечивается использованием адресантом сообщения множественных цитат, характеризующих жизнь великих писателей, их бережное отношение к природе. Данный факт наблюдаем в следующих контекстах: *«“Я числюсь по России” – со справедливой гордостью сказал о себе А.С. Пушкин». «В поле, перед воротами, Антон Павлович затеял рытье нового пруда. С каким интересом он следил, как продвигались на нем с каждым днем работы! С каким увлечением он сажал вокруг него деревья и пускал в него маленьких карасиков и окуньков, которых привозил с собой в баночке из Москвы! Этот пруд походил потом более на ихтиологическую станцию, чем на пруд. Я не знаю в России ни одного вида рыб, кроме щук, представителя которого Антон Павлович не имел бы в своем пруду. Этот пруд был его детищем»* (Юный натуралист. 1991. № 1. С. 2).

Адресант использует модель речевого общения, построенную с позиций наблюдателя / обозревателя. Сравните: *«Сегодня, пожалуй, только Михайловское благодаря неустанным ежедневным заботам его многолетнего хранителя С.С. Гейченко имеет почти первозданный вид, и присутствие великого поэта среди дубрав, перелесков, полей просто-таки осязаемо. Внутри невольно звучат бессмертные пушкинские строки, возвышая и укрепляя душу. Но в целом же – приходится признать – святые места пока в большинстве своем пребывают в жалком, сиротском состоянии. А дети и подростки даже порой и не подозревают о том, что их родная сторона, их район или окрестность тоже чем-то памятны и знамениты». «В прошлом веке село Шаблыкино было своеобразной охотничьей столицей. Здесь жил знаменитый на всю Россию Н.В. Киреевский. В любопытной книге под названием “Белые чудаки в Орловской губернии” описываются причуды владельца усадьбы в Шаблыкине. Так, в доме Киреевский не держал ковров – их заменяли звериные шкуры. Вся мебель была сделана из оленьих и лосиных рогов, кабаньих и лошадиных ног»* (Юный натуралист. 1991. № 1. С. 1). В данном случае текст представляет собой монологическое высказывание, в котором взрослый обращается к детско-юношеской аудитории с целью совместного решения общественной проблемы. Такие тексты являются коммуникативно-направленными и обязательно получают обратную связь со стороны массового детского адресата.

Заключение

В процессе организации дискурсивного пространства детско-юношеского журнала «Юный натуралист» решаются три гносеологические задачи: 1) локализация и манифестация знания в дискурсе журнала; 2) возможность усвоения знания о природном мире через текст,

включающий совокупность содержательных фактов в процессе манифестации и производства знания; 3) организация платформы для осуществления коммуникации взрослых и детей.

Локализация и манифестация знания в дискурсе журнала «Юный натуралист» происходят с учетом различных дискурсивных факторов, таких как цель дискурса, объем предоставляемого материала, соблюдение хронологического порядка в организации дискурса, целевая аудитория, пространственно-временные символы и социально-культурные нормы.

Детско-юношеская аудитория при помощи организации игровой и учебно-познавательной деятельности в дискурсивном пространстве журнала получает возможность усвоения знания о природном мире. Интеллектуальная деятельность, организованная через дискурс детско-юношеского журнала «Юный натуралист», сводится не только к усвоению совокупности содержательных фактов об окружающем нас мире, но и выводит дискурс на уровень открытой публичной интеракции. В пространстве журнала «Юный натуралист» любой текст (научно-популярный, научно-публицистический, научно-познавательный с художественной составляющей) является статическим фрагментом дискурса. Знания, добываемые из текста, всегда локальны, но могут получить дальнейшую репрезентацию как в дискурсивном поле одного журнала, так и в пространстве дискурса журнала в целом.

Организация коммуникативной платформы для взрослых и детей в рамках дискурсивного пространства детско-юношеского журнала «Юный натуралист» позволяет обратить внимание на ряд особенностей. Прежде всего, дискурс журнала «Юный натуралист» строится с учетом фактора адресата в качестве активного участника коммуникации. При реализации коммуникации в дискурсивном пространстве акценты смещаются в сторону совместного сотрудничества взрослых и детей в решении общественных проблем. Введение в дискурсивное пространство журнала «интерактивного агента» позволяет разнообразить процесс познания и расширить масштабы интеракции. Разнообразие речевых форм, высокая степень интертекстуальности, построение диалога в дискурсе журнала позволяют говорить об успешности реализации всех приведенных выше гносеологических задач при организации дискурсивного пространства иллюстрированного детско-юношеского журнала «Юный натуралист».

Литература

1. ***Касевич В.Б.*** Язык и знание // Язык и структура знания. М. : АН СССР, 1990. С. 8–25.

2. ***Кубрякова Е.С., Демьянков В.З., Панкрац Ю.Г., Лузина Л.Г.*** Краткий словарь когнитивных терминов / под общ. ред. Е.С. Кубряковой. М. : Филол. ф-т МГУ им. М.В. Ломоносова, 1997. 245 с.
3. ***Т.А. ван Дейк*** Язык. Познание. Коммуникация / пер. с англ. ; сост. В.В. Петрова ; под ред. В.И. Герасимова ; вступ. ст. Ю.Н. Караулова и В.В. Петрова. М. : Прогресс, 1989. 312 с.
4. ***Радина Н.К., Терешенкова Е.Ю.*** Возрастные и социокультурные аспекты гендерной социализации подростков // Вопросы психологии. 2006. № 5. С. 49–59.
5. ***Барт Р.*** Избранные работы: Семиотика: Поэтика / пер. с фр. ; сост., общ. ред. и вступ. ст. Г.К. Косикова. М. : Прогресс, 1989. 616 с.
6. ***Силантьев И.В.*** Газета и роман: риторика дискурсных смешений / отв. ред. Ю.В. Шатин. М. : Языки славянской культуры (Кошелев А.), 2006, 224 с.
7. ***Ясвин В.А.*** Психология отношения к природе. М. : Смысл, 2000. 456 с.
8. ***Макаров М.Л.*** Основы теории дискурса. М. : ИТДГК «Гнозис», 2003. 280 с.
9. ***Halliday M.A.K.*** Language, Context, And Text: Aspects of Language in a Social-Semiotic Perspective. Oxford : Oxford University Press, 1991.
10. ***Качанов Ю.Л., Маркова Ю.В.*** Автономия и структуры социологического дискурса / Ю.Л. Качанов. М. : Университетская книга, 2010. 320 с.
11. ***Фуко М.*** Археология знания / пер. с фр. М.Б. Раковой, А.Ю. Серебрянниковой ; вступ. ст. А.С. Колесникова. СПб. : ИЦ «Гуманитарная Академия»; Университетская книга, 2004. 416 с. (Серия «Ars Рига. Французская коллекция»).
12. ***Ченки А.*** Семантика в когнитивной лингвистике // Современная американская лингвистика: фундаментальные направления / под ред. А.А. Кибрика, И.М. Кобозевой, И.А. Секериной. М. : Изд-во МГУ, 2002. С. 341–369.
13. ***Тарасов Е.Ф.*** Язык как средство трансляции культуры // Фразеология в контексте культуры. М. : Языки русской культуры, 1999. С. 34–37.
14. ***Жилавская И.В.*** Медиаобразование молодежной аудитории. Томск : ТИИТ, 2009. 322 с.
15. ***Zhukova N.S.*** «Structural-systemic» Redundancy as Manifestation of Typological Features in Modern German // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2015. Vol. 206. P. 96-102.

Сведения об авторе:
Маругина Надежда Ивановна – кандидат филологических наук, доцент кафедры английской филологии факультета иностранных языков Национального исследовательского Томского государственного университета (Томск, Россия). E-mail: marugina_nadya@mail.ru

Поступила в редакцию 16 февраля 2018 г.

GNOSEOLOGICAL AIMS IN ORGANIZING THE DISCOURSE OF CHILDREN'S AND YOUNG ADULTS' MAGAZINE "YUNIY NATURALIST"

Marugina N.I., Ph.D., Associate Professor, Faculty of Foreign Languages, Department of English Philology, National Research Tomsk State University (Tomsk, Russia). E-mail: marugina_nadya@mail.ru

DOI: 10.17223/19996195/41/11

Abstract. This paper offers a survey of gnoseological aims used to organize the discourse of the illustrated children's and young adults' magazine "Yuniy Naturalist". Organizing the cognitive activity of children, the magazine "Yuniy Naturalist" takes into account three gnoseological aims. The first gnoseological aim is connected with the process of localization of traditional knowledge about the natural world in the discourse of the children's and young adults'

magazine. One of the most important goals here is to consider a range of the external formal characteristics and components in the discourse of the children's and young adults' magazine "Yuniy Naturalist" (the purpose of the discourse, the chronological order of the given material, the categories of time and space, the volume of the material being presented, the interaction of the addressee and the addresser). The second gnoseological task of modelling the discourse of the magazine "Yuniy Naturalist" is to provide young readers with the opportunity to acquire traditional knowledge about the real world and develop the ability to operate it in the spoken and written discourse. Children's and young adults' magazine "Yuniy Naturalist" offers his reader an educational game directly through the text. Among the most frequent text types localized in the discursive space of the magazine are popular scientific texts, scientific and journalistic texts and scientific and educational texts with a significant artistic and aesthetic component. The third aim of the magazine in organizing the cognitive discursive space for children and young adults is to maintain a communicative platform in the processes of social and cultural interaction between children and adults. The organization of the discourse of the children's and young adults' magazine "Yuniy Naturalist" is based on the addressee's social role, his active participation in the communicative process. The addressee, being an active participant in the discourse, expresses his willingness and desire for an open dialogue with the whole media community. The organization of the role communication and the introduction of an "interactive agent" in the discursive space make it possible to form a general discourse direction, to focus on the representation of the external cultural space through internal moral postulates and to establish the patterns of communicative and social balance.
Keywords: gnoseological aim; discourse of children's and young adults' magazine; localization of knowledge; popular science discourse; text.

References

1. Kasevich V.B. (1990) Jazyk i znaniye Language and knowledge [] // Jazyk i struktura znaniya. M. : AN SSSR. pp. 8–25.
2. Kubryakova E.S., Dem'yankov V.Z., Pankrats Yu.G., Luzina L.G. (1997) Kratkiy slovar' kognitivnykh terminov [A Brief Dictionary of Cognitive Terms] / pod obshchey redaktsiyey E.S. Kubryakovoy. M. : Filol. f-t MGU im. M.V. Lomonosova.
3. Van Dijk T.A. (1989) Jazyk. Poznaniye. Kommunikatsiya [Language. Cognition. Communication] / per. s angl. ; sost. V.V. Petrova ; pod red. V.I. Gerasimova ; vstup. st. Yu.N. Karaulova i V.V. Petrova. M. : Progress.
4. Radina N.K., Tereshenkova E.Yu. (2006) Vozrastnyye i sotsiokul'turnyye aspekty gendernoy sotsializatsii podrostkov [Age and socio-cultural aspects of gender socialization of adolescents] // Voprosy psikhologii. 5. pp. 49–59.
5. Bart R. (1989) Izbrannyye raboty: Semiotika: Poetika [Selected Works: Semiotics: Poetics] / per. s fr. ; sost., obshch. red. i vstup. st. G.K. Kosikova. M. : Progress.
6. Silant'yev I.V. (2006) Gazeta i roman: ritorika diskursnykh smesheniy [Newspaper and novel: rhetoric of discourse blending] / otv. red. Yu.V. Shatin. M. : Jaz. slavyan. kul'tury
7. Yasvin V.A. (2000) Psikhologiya otnosheniya k prirode [The psychology of attitude to the nature]. M. : Smysl.
8. Makarov M.L. (2003) Osnovy teorii diskursa [Fundamentals of discourse theory]. M. : ITDGK "Gnozis"
9. Halliday M.A.K. (1991) Language, Context, and Text: Aspects of Language in a Social-Semiotic Perspective. Oxford etc. : Oxford university press.
10. Kachanov Yu.L., Markova Yu.V. (2010) Avtonomiya i struktury sotsiologicheskogo diskursa [Autonomy and structures of sociological discourse] / Yu.L. Kachanov. M. : Universitetskaya kniga.
11. Fuko M. (2004) Arkheologiya znaniya [Archeology of knowledge] / per. s fr. M.B. Rakovoy, A.Yu. Serebryannikovoy ; vstup. st. A.S. Kolesnikova. SPb. : ITS "Gumanitarnaya Akademiya"; Universitetskaya kniga.

12. Chenki A. (2002) Semantika v kognitivnoy lingvistike [Semantics in cognitive linguistics] // Sovremennaya amerikan-skaya lingvistika: fundamental'nyye napravleniya / pod red. A.A. Kibrika, I.M. Kobozevoy, I.A. Sekerinoy. M. : Izd-vo MGU. pp. 341–369.
13. Tarasov E.F. (1999) Jazyk kak sredstvo translyatsii kul'tury [Language as a means of translation of culture] // Frazeologiya v kontekste kul'tury. M. : Jazyki russkoy kul'tury. pp. 34–37.
14. Zhilavskaya I.V. (2009) Mediaobrazovaniye molodezhnoy auditorii [Media education of the youth audience]. Tomsk : TIIT.
15. Zhukova N.S. (2015) "Structural-systemic" Redundancy as Manifestation of Typological Features in Modern German // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 206. pp. 96-102.

Received 16 February 2018

УДК 372.881.111.1
DOI: 10.17223/19996195/41/12

ТЕКСТ ИНОЯЗЫЧНОЙ МЕДИАКУЛЬТУРЫ В ЯЗЫКОВОМ ОБРАЗОВАНИИ

Н.Е. Меркиш

Аннотация. Рассматривается текст иноязычной медиакультуры в языковом образовании. Описываются преимущества использования медиатекстов, включающие актуальность, доступность, жанровое и стилистическое многообразие, информативность, представленность мнений ведущих специалистов в различных областях знания. Иллюстрируются особенности медиатекста как носителя инокультурных норм и ценностей, а также приводятся примеры манипулятивного воздействия современных массмедиа. Предлагается такой подход к рецепции текстов иноязычной медиакультуры, при котором извлечение содержательной информации реализуется на основе ее анализа, препятствующего «впитыванию» сведений вместе с их оценочной составляющей. Вводится понятие культурно-критического анализа текстов иноязычной культуры, под которым понимается выявление культурно значимой информации текста с целью оценки истинности заключенных в нем культурно-релевантных суждений и выводов. Данный анализ позволяет проявить картину мира носителей языка, в контексте которой создан исследуемый текст, выявить причины представленной фокусировки событий и сформировать собственное мнение по представленным проблемам. Культурно-критический анализ включает в себя оценку источника информации, определение основного аспекта сообщения и актуализацию фоновых знаний, анализ событийного и темпорального контекстов сообщения, выявление культурной семантики представленных в тексте реалий, оценку убедительности гипотез и аргументации автора, анализ идеологизированных клише и манипулятивных приемов, верификацию информации медиатекста при сопоставлении с другими источниками информации, становление личностной позиции студента.
Ключевые слова: текст иноязычной медиакультуры; языковое образование; манипулятивное воздействие СМИ; культурно-критический анализ текста; культурно-ориентированное обучение.

Введение

Одной из основных задач современного языкового образования является обогащение личности индивида посредством овладения им опытом изучаемой лингвокультурной общности. С целью имплементации данного опыта в процесс обучения, сегодня, в эпоху бурного развития глобального медиапространства, все чаще используются тексты иноязычной медиакультуры.

Понятие «медиакультура» вошло в терминологический аппарат в рамках культурологической теории, где оно было введено для обозначения особого типа культуры информационного общества. В современ-

ных исследованиях медиакультура понимается как «совокупность информационно-коммуникативных средств, материальных и интеллектуальных ценностей, выработанных человечеством в процессе культурно-исторического развития, способствующих формированию общественного сознания и социализации личности. Медиакультура включает в себя культуру передачи информации и культуру ее восприятия; она может выступать и системой уровней развития личности, способной читать, анализировать, оценивать медиатекст, заниматься медиатворчеством, усваивать новые знания посредством медиа» [1. С. 1].

В процессе обучения иностранному языку и культуре используются носители медиакультуры – медиатексты, транслируемые по каналам глобальной информационной сети. Как справедливо отмечает Р.П. Мильруд, «тексты и гипертексты, по всей вероятности, не могут не содержать в себе информацию, релевантную для понимания культуры иного народа» [2. С. 43]. Являясь отражением современной культуры, они позволяют создать своеобразный срез общества, увидеть и оценить распространенные стереотипы, модели поведения, понять национально-специфический взгляд на мир, т.е. мировоззрение и миропонимание носителей языка, систему их ценностных ориентиров.

Тексты электронных СМИ актуальны и доступны уже в момент разворачивающихся событий (не только печатные тексты, но также, к примеру, аудио- и видеотексты в виде лайф-репортажей), характеризуются жанровым и стилистическим многообразием, содержат мнения ведущих специалистов в различных областях знания. Кроме того, возможности глобальной информационной среды позволяют на основе медиаматериалов развивать не только рецептивные умения чтения и аудирования, но дают возможность студенту в устной или письменной форме выразить собственное мнение, т.е. способствуют развитию продуктивных коммуникативных умений. Как видим, палитра использования медиатекста в контексте обучения языку и культуре чрезвычайно многогранна.

Иноязычный текст – носитель инокультурных норм и ценностей

Как отмечают исследователи, «в современном мире индивидуальные рамки межкультурного общения… значительно расширились благодаря интенсивному и постоянному увеличению многоязычного и поликультурного интернет-пространства» [3. С. 124], а современные медиа – «не просто средство для передачи информации, это целая среда, в которой производятся, эстетизируются и транслируются культурные коды» [4. С. 3]. С одной стороны, использование медиатекста позволяет включить в содержание образования глубокий пласт социокультурной, а также профессионально значимой информации на иностран-

ном языке. С другой стороны, иноязычный текст несет в себе иной взгляд на мир, иную систему оценок и ценностных приоритетов. Поэтому восприятие текстов иноязычной культуры оказывает значительное влияние на реципиентов, в особенности на молодых людей с формирующейся картиной мира, с поддающимися изменениям идеалами и жизненной позицией.

Массмедиа освещают события, свидетелями которых мы не являемся и не можем явиться, таким образом они создают собственную картину мира, так называемую медиакартину. СМИ обладают монополией на информацию и, соответственно, трактовку окружающей нас реальности. Современный человек живет в глобальном информационном пространстве, способном растворить целые культуры. Поэтому в эпоху глобализации так остро начинает восприниматься проблема сохранения национальной идентичности, как личности, так и общества в целом. Ученые говорят о войнах культур и цивилизаций, захватывающих современный мир.

Действительно, видение мира, понятий добра и зла, допустимого и недопустимого в сопоставляемых культурах зачастую не совпадают. В качестве примера рассмотрим освещение некоторых тем в немецких массмедиа. Так, на немецком радио нередки передачи, обыденным тоном освещающие гомосексуальные отношения и браки, рассматривающие детали помощи в суициде больным и престарелым.

В одной передаче молодая женщина-профессор просит называть ее безлично «Proffesix», а единственно приемлемым для себя приветствием считает безличное «Hallo», в отличие от традиционного «Guten Tag, Frau…». Представляется, что современное немецкое общество движется к отрицанию важности гендерной принадлежности. Так, выражения «typisch Mann» (типичный мужчина), «typisch Frau» (типичная женщина) считаются устаревшими, не соответствующими веяниям нового времени, даже обидными. О разделении ролей в современном западном обществе речь не идет, речь идет о равноправии мужчин и женщин в достижении собственных целей. Социальное государство создает необходимые предпосылки для такого равноправия. Заключается все меньшее количество браков, принцип личной свободы ставится превыше всего.

Размывание границ «мужественности» и «женственности» ведет к возрастанию популярности гомосексуальных отношений. Так, в AStA (представительство студентов, многие функции которого схожи со студенческим профкомом в России) Дюссельдорфского университета существуют различные отделы – Sportreferat (спортивный отдел), Kulturreferat (культурный отдел), и наряду с ними – Schwulenreferat (отдел гомосексуалистов), LesBi-Referat (отдел гомо- и бисексуальных женщин). Интересно, что два последних отдела создали специальную рабо-

чую группу, которая организует в школах беседы с подростками с целью их «просвещения» и искоренения «предрассудков», а также агитирует против традиционного распределения ролей (информация находится на сайте http://asta.uni-duesseldorf.de/referate/lesbi-referat).

В одной из передач немецкого радио транслировалось интервью с мужчиной, сменившим пол. Интервьюируемый утверждал, что именно отказ от собственной половой принадлежности, т.е. несоотнесение себя с каким-либо полом, дает индивиду необходимую свободу.

Вопрос свободы связывается и с темой помощи в суициде, где основным постулатом выступает тезис о праве личности самостоятельно определять момент окончания собственной жизни. Несмотря на официальную принадлежность 30% населения Германии к католической и 29% населения к лютеранской церкви, такая трактовка данных проблем не расходилась с миропониманием радиослушателей, звонивших в студию.

Характерным высказыванием «за» повсеместное свободное применение эвтаназии является высказывание врача в одной из передач: «Menschen, die sich selbst ein würdevolles Leben wünschen… sterben lieber… im Frieden mit Hilfe eines Medikaments» (Люди, желающие жить достойно… лучше умрут… мирно при помощи медикамента). Таким образом, средствами массовой информации навязывается мысль о том, что людям, живущим достойно, нужно и умереть достойно, не оказываясь в ужасном положении тяжелобольного инвалида, прикованного к кровати и зависимого от помощи других. Единственным противоположным мнением, вошедшим в передачу, стал звонок пожилой радиослушательницы, упоминавшей о страхе, который испытывают пожилые люди: «Angst, falle ich jemandem zu Last?» (Страх, не являюсь ли я для кого-либо обузой?), и считавшей, что «Wenn es zum Normallfall kommt, werden alte Menschen, die sich nicht umbringen, verachtet» (Если это (то есть эвтаназия) войдет в норму, людей, не убивших себя, будут презирать). Не так ли это?

Некоторые отечественные ученые утверждают, что «современный западный мир, культурную основу которого когда-то составляло христианство, утратил этот стержень и фактически превратился в безрелигиозное, секулярное общество». Они считают, что «Европа давно уже живет в постхристианской “вере”, оторванная от своего морально-нравственного фундамента» [5. С. 261].

Однако, несмотря на различия в трактовке культурами норм и принципов морали, мировоззренческих и ценностных установок, отказ от включения в содержание обучения текстов иноязычной культуры не представляется возможным и целесообразным. Ведь в основе языкового образования лежит не только и не столько изучаемый язык, но и, как неразрывная составляющая, культура носителей данного языка, кото-

рую мы постигаем, воспринимая тексты культуры. Например, готовя специалиста международного профиля, мы обязаны показать ему все многообразие, все нюансы изучаемой культуры. Он должен постигнуть и до мелочей освоить картину мира носителей языка. Однако важным аспектом языкового образования должно стать сохранение национально-культурной идентичности студента.

Таким образом, в процессе работы с текстом иноязычной культуры следует максимально использовать его языковой и культурно-специфический потенциал и в то же время нейтрализовать идеологическое влияние на обучаемого. Примером идеологической направленности медиариторики может послужить освещение западными СМИ ситуации на Украине и присоединения Крыма. Так, понятие «присоединение» могло быть переведено на немецкий язык как «Wiedervereinigung» по аналогии с объединением Западной и Восточной Германии, однако СМИ используют термин «Anschluss», который мгновенно вызывает в памяти ассоциацию с присоединением нацистской Германией Австрии в 1938 г.

Приемы манипулятивного воздействия современных массмедиа

Как отмечают исследователи [6–8], современные СМИ используют, в частности, следующие приемы манипулятивного воздействия, приводимые ниже с примерами автора:

– наклеивание ярлыков. Так, после скандала с прослушиванием спецслужбами США немецких политиков высшего эшелона Барак Обама изображается на обложке журнале Stern с подписью «Der Spitz»;

– использование ассоциаций. Например, размещение на обложке журнала Spiegel за январь 2016 г. заголовка «Wahnsinn» (безумие, помешательство) на фоне фотографии Дональда Трампа и разгорающегося пламени, готового сжечь Америку;

– воздействие «информационной лавины», т.е. использование потока информационных сведений различного плана для отвлечения внимания от основных проблем и событий. Так, в западных СМИ события на Украине затмили успешное проведение Олимпиады 2014 в Сочи;

– использование «лидера мнений», т.е. авторитетной личности, приглашаемой в эфир. Например, с целью обоснования негативного отношения к России в одну их передач Deutschlandradio был приглашен профессор, объяснивший, что Россия не знала Возрождения и Реформации, из чего можно было сделать вывод, что она не может в полной мере принадлежать к европейской цивилизации;

– акцентуация негатива: неудачные фотокадры или негативные клише, вынесенные в заглавия статей. Например, обложка польского издания Newsweek за ноябрь 2014 г. Imperium ZLA или обложка жур-

нала Spiegel за ноябрь 2016 г. с Х. Клинтон и Д. Трампом, вымазанными в грязи, как после кулачного боя, с надписью «The next president. Drehbuch einer Tragödie».

Владея информацией о манипулятивных возможностях СМИ, при аудировании и просмотре сообщений обучаемый замечает случаи применения таких приемов и становится менее уязвимым. Конечно, при анализе медиатекстов необходимо учитывать целевую аудиторию каждого конкретного источника информации. Так, радио и телевидение Deutsche Welle – это канал, вещающий на 39 языках, информация которого предназначена иностранцам. Остальные же ведущие телерадиостанции ФРГ готовят программы для немцев, и, соответственно, используемые ими манипулятивные техники направлены в основном на жителей Германии, а реципиенты, владеющие немецким языком, всего лишь подключаются к сфере влияния данных медиа.

Ареал вещания СМИ даже сегодня, при повсеместной доступности Интернета, ограничивается естественными границами владения тем или иным языком. То есть языковая принадлежность индивидов, как правило, определяет спектр потребляемой ими информации. Массмедиа, вещающие на языке каждого конкретного культурно-языкового сообщества, создают собственное ментальное пространство.

Однако в случае владения иностранными языками ситуация кардинально меняется. Так, студент, говорящий на двух иностранных языках, оказывается вовлеченным в три сферы влияния. Каждая из этих сфер транслирует историко-социальный опыт, представления об окружающем мире и ценностные ориентиры конкретного социума. Опрос студентов показал, что такое «перекрестное» вещание нелегко переработать, особенно, когда речь идет об освещении вопросов, в которых видение ситуации соответствующими культурами, а значит, и их отражение в СМИ не совпадают. Так, студенты МГИМО, изучающие немецкий и английский языки, наиболее часто слушают и смотрят Deutsche Welle (Немецкая волна), ARD (крупнейшая телерадиокомпания ФРГ), ZDF (второй канал немецкого телевидения), а также англоязычные каналы, например британский BBC. Понятно, что освещение тех аспектов, в которых страны имеют противоположные интересы, в отечественных и зарубежных медиа разительно отличается.

Культурно-критический анализ текстов медиакультуры

Здесь крайне важным представляется реализация такого подхода к рецепции текстов иноязычной медиакультуры, при котором извлечение содержательной информации реализуется на основе ее глубокого критического анализа, препятствующего «впитыванию» сведений вместе с их оценочной составляющей. Таким образом, анализ содержания

текста должен быть нацелен на усвоение его содержательного ядра при условии сохранения культурной идентичности обучающегося.

В связи с вышесказанным мы предлагаем использование **культурно-критического анализа текстов иноязычной культуры**, под которым понимаем **выявление культурно значимой информации текста с целью оценки истинности заключенных в нем культурно-релевантных суждений и выводов**. Данный анализ позволяет проявить картину мира носителей языка, в контексте которой создан исследуемый текст, выявить причины представленной фокусировки событий и сформировать собственное мнение по представленным проблемам.

Культурно-критический анализ представляет собой процедуру поэтапной работы с текстом и включает в себя:

– оценку источника информации;

– определение основного аспекта сообщения и актуализацию фоновых знаний;

– анализ событийного и темпорального контекстов сообщения;

– выявление культурной семантики представленных в тексте реалий;

– оценку убедительности гипотез и аргументации автора;

– анализ идеологизированных клише и манипулятивных приемов;

– верификацию информации медиатекста при сопоставлении с другими источниками информации;

– становление личностной позиции студента.

Представляется, что оценка источника информации должна включать в себя сведения о репутации издания (например, одна их самых читаемых газет таблоид Bild близка к бульварной прессе, однако заметно влияет на формирование общественного мнения, так как ее тираж составляет более трех миллионов экземпляров), его близости к политическим партиям (например, газета Die Zeit близка парии FDP, а журнал Der Spiegel – CDU), тематике (к примеру, в издании Frankfurter Allgemeine Zeitung рассматриваются, главным образом, проблемы современной экономики), экспертном составе, целевой аудитории, информационно-вещательном стиле. Исходя из круга привлекаемых экспертов, можно проанализировать «оценочные сценарии» издания, т.е. в каком ключе данное издание оценит то или иное политическое или экономическое событие. Перечень собранных таким образом сведений позволит студентам сориентироваться в современном медиаландшафте страны изучаемого языка, создать собственную «систему координат», от которой они будут отталкиваться при рецепции и анализе текстов иноязычной культуры.

К данному этапу анализа относится и рассмотрение персонифицированного источника информации, т.е. автора. Важно выявить его партийную и социальную принадлежность, симпатии – антипатии, идеи и представления. Для реципиентов сообщения важны степень автори-

тетности создателя сообщения в социуме, а также степень свободы в выражении им собственного мнения.

Этап определения основного аспекта проблематики предполагает выявление фрагмента картины мира, раскрываемого в медиатексте. Здесь активизируется информационный запас студентов, актуализируются их фоновые знания и зачастую предвосхищается угол рассмотрения проблемы [9. С. 127–128].

Анализ событийного контекста сообщения предполагает осмысление информации об исходном событии, анализ темпорального контекста – о своеобразии исторического периода его создания, политических, экономических, социальных проблемах социума на данный период.

Выявление культурной семантики представленных в тексте реалий служит дополнительным источником культурно-специфических сведений [10]. Рассмотрение ключевых понятий медиасообщения в контексте их культурной маркированности позволяет включить в содержание обучения пласты дополнительных сведений о социокультурном фоне, аккумулировавшем информацию об истории и современном состоянии изучаемой лингвокультурной общности. Сопоставление лексических фонов понятий иностранного и родного языка позволит выявить несовпадения экстралингвистических компонентов семантики и проявить таким образом различающиеся отрезки внеязыковой действительности. Здесь мы согласны с П.В. Сысоевым, указывающим на важность рефлексии, позволяющей «сравнить изучаемые аспекты языка и культуры с родным языком и культурой» [11. С. 199].

Оценка гипотез и аргументации автора знаменует собой переход к этапу содержательного анализа, основной целью которого является критическое осмысление информации. Обучаемый формирует вопросы к тексту и автору, объективируя таким образом источник информации. В процессе данной работы удается выйти за рамки субъективного авторского взгляда и нивелировать эмоциональное воздействие источника.

При выявлении идеологизированных клише и приемов манипулятивного воздействия следует в первую очередь понять причины представленного ракурса изложения событий. Необходимо учесть релятивизм медийного контекста, заключающегося в подверженности ценностей временным изменениям. То, что еще вчера было недопустимым, сегодня принадлежит к норме общественного бытия и соответственно прокламируется в СМИ (например, признание однополых браков, разрешение на адаптацию ими детей в странах Старого Света и т.д.). Такая ценностная информация иноязычного социума эксплицитно или имплицитно выражена в его текстах культуры.

Этап верификации текста предполагает его сопоставление с другими источниками информации на иностранном или родном языке обу-

чаемых, выявление несовпадений в трактовке событий и явлений, а также причин данных расхождений.

В результате описанного многостороннего осмысления текста иноязычной культуры формируется личностная позиция студента, когда в процессе извлечения и анализа информации он осмысливает разницу культурных перспектив и делает собственные выводы.

Как видим, культурно-критический анализ позволяет обучающимся овладеть необходимыми сведениями без присвоения инокультурных норм и оценочных шкал. Студент постигает культуру иноязычного социума, на уровне носителя языка овладевает языковой картиной мира, однако в своих внутренних личностных установках, не отрывается от ценностного фундамента, заложенного родной культурой.

Заключение

Текст иноязычной медиакультуры представляет собой сокровищницу культурно-языкового опыта изучаемой лингвокультурной общности. Он несет современную актуальную информацию, выраженную средствами иностранного языка. Как отмечают О.А. Обдалова и С.К. Гураль, «эволюция цели обучения иностранному языку привела к необходимости обучать общению на иностранном языке как средству реализации… профессиональной деятельности… Эту цель можно реализовать только если будут созданы особые… условия, обеспечивающие максимальное погружение в иноязычную культуру и речь, т.е. в “языковую среду”, и в соответствующую сферу профессиональной деятельности» [12. С. 84]. Имплементация текстов иноязычной медиакультуры в процесс обучения позволяет создать такую культурно-языковую и профессионально-релевантную среду и тем самым способствует достижению обозначенной цели языкового образования.

Насыщенность иноязычного текста фактами культуры и отражение им новой, чуждой сознанию студентов системы культурных ценностей могут оказывать влияние на ценностно-смысловую сферу личности. Однако при грамотном методическом сопровождении работы с текстом, подключении критического мышления обучающихся можно овладеть необходимой культурно и профессионально значимой информацией, а также языковыми средствами ее выражения при сохранении собственной культурной идентичности.

Литература

1. ***Кириллова Н.Б.*** Медиакультура: от модерна к постмодерну. М. : Академический проект, 2005. 448 с.
2. ***Мильруд Р.П.*** Язык как символ культуры // Язык и культура. 2013. № 2 (22). С 43–60.

3. ***Сафонова В.В.*** Соизучение языков и культур в зеркале мировых тенденций развития современного языкового образования // Язык и культура. 2014. № 1 (25). С. 123–141.
4. ***Кириллова Н.Б.*** Медиакультура: от модерна к постмодерну. М.: Академический проект, 2005. 448 с.
5. ***Анненкова И.В.*** Современная медиакартина мира: неориторическая модель (лингвофилософский аспект) : дис. ... д-ра филол. наук. М., 2012.
6. ***Павлова Е.Д.*** Средства массовой информации – инструмент скрытого воздействия на сознание: социально-философский анализ. М. : Наука, 2007. 205 с.
7. ***Кара-Мурза С.Г.*** Манипуляция сознанием. Век 21-й. М. : Алгоритм, 2015. 464 с.
8. Психология массовой коммуникации : учеб.к для вузов / под ред. А.А. Бодалева, А.А. Дергача, Л.Г. Лаптева. М. : Гардарики, 2008. 251 с.
9. ***Schmidt S.J.*** Kognitive Autonomie und soziale Orientierung: konstruktivistische Bemerkungen zum Zusammenhang von Kognition, Kommunikation, Medien und Kultur. 2. Aufl. Frankfurt am Main : Suhrkamp, 1996. 362 s.
10. ***Меркиш Н.Е.*** Использование культурного потенциала лексики медиатекстов в иноязычном обучении // Язык и культура. 2017. № 39. С. 180–186. DOI: 10.17223/19996195/39/4
11. ***Сысоев П.В.*** Основные положения коммуникативно-этнографического подхода к обучению иностранному языку и культуре // Язык и культура. 2014. № 4 (28). С. 184–202.
12. ***Обдалова О.А., Гураль С.К.*** Концептуальные основы разработки образовательной среды для обучения межкультурной коммуникации // Язык и культура. 2012. № 4 (20). С. 83–96.

Сведения об авторе:
Меркиш Наталия Евгеньевна – доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры немецкого языка МГИМО МИД России (Москва, Россия). E-mail: merkisch@hotmail.com

Поступила в редакцию 18 февраля 2018 г.

TEXT OF A FOREIGN-LANGUAGE MEDIA CULTURE IN LANGUAGE EDUCATION

Merkish N.E., Ph.D., Associate Professor, German Language Department, MGIMO University (Moscow, Russia). E-mail:merkisch@hotmail.com.

DOI: 10.17223/19996195/41/12

Abstract. The text of foreign media culture in the language education is considered. The advantages of using media texts, including relevance, accessibility, genre and stylistic diversity, informativeness, representation of opinions of leading experts in different fields of knowledge are described. The article illustrates the peculiarities of media text as a carrier of inocultural norms and values, as well as examples of manipulative influence of modern mass media. This approach is proposed for the reception of texts of foreign media culture, in which the extraction of informative information is realized on the basis of its analysis, which prevents the "absorption" of information together with their estimated component. The notion of cultural-critical analysis of the texts of an alien culture is introduced, which is understood as the identification of culturally significant information of the text in order to assess the truth of the cultural-relevant judgments and conclusions contained therein. This analysis allows us to display a picture of the world of native speakers, in the context of which the researched text was created, to identify the reasons for the presented focus of events and to form their own opinion on the presented problems. Cultural-critical analysis includes the assessment of the source of information, the definition of the main aspect of the message and the actualization

of background knowledge, the analysis of the event and temporal contexts of the message, the identification of the cultural semantics of the realities presented in the text, an assessment of the persuasiveness of the hypotheses and the author's arguments, the analysis of ideological cliches and manipulative techniques, information media text when compared with other sources of information, the formation of the student's personal position.
Keywords: text of foreign media culture; language education; manipulative influence of the media; cultural and critical analysis of the text; cultural-oriented learning.

References

1. Kirillova N.B. (2005) Mediakul'tura: ot moderna k postmodernu [Media culture: from modernity to postmodernity]. M.: Akademicheskij proekt.
2. Mil'rud R.P. (2013) Jazyk kak simvol kul'tury [Language as a symbol of culture] // Jazyk i kul'tura – Language and Culture. 2 (22). pp. 43-60.
3. Safonova V.V. (2014) Soizuchenie jazykov i kul'tur v zerkale mirovyh tendencij razvitija sovremennogo jazykovogo obrazovanija [The mutual study of languages and cultures in the mirror of the world trends in the development of modern language education] // Jazyk i kul'tura – Language and Culture. 1 (25). pp. 123-141.
4. Annenkova I.V. (2012) Sovremennaja mediakartina mira: neoritoricheskaja model' (lingvofilosofskij aspekt) [Modern media picture of the world: neo-rethoric model (linguistic and philosophical aspect)]. Philology doc. diss. M.
5. Pavlova E.D. (2007) Sredstva massovoj informacii – instrument skrytogo vozdejstvija na soznanie: social'no-filosofskij analiz [Mass media – the tool of a latent influence on consciousness: the social and philosophical analysis]. M. : Nauka.
6. Kara-Murza S.G. (2015) Manipulation of consciousness. The 21st century. M.: Algoritm.
7. Psikhologija massovoj kommunikacii: uchebnik dlja vuzov (2008) [Psychology of mass communication: Textbook for universities] / pod red. A.A Bodaleva, A.A, Dergacha, L.G. Lapteva. M.: Gardariki.
8. Siegfried J. Schmidt. (1996) Kognitive Autonomie und soziale Orientierung: konstruktivistische Bemerkungen zum Zusammenhang von Kognition, Kommunikation, Medien und Kultur. 2. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
9. Merkish N.E. (2017) Ispol'zovanie kul'turnogo potenciala leksiki mediatekstov v inojazychnom obuchenii [The use of cultural potential of the vocabulary of media texts in foreign language teaching] // Jazyk i kul'tura – Language and Culture. 39. pp. 180-186.
10. Sysoev P.V. (2014) Osnovnye polozhenija kommunikativno-etnograficheskogo podkhoda k obucheniju inostrannomu jazyku i kul'ture [Basic provisions of the communicative and ethnographic approach to teaching foreign language and culture] // Jazyk i kul'tura – Language and Culture. 4(28). pp. 184-202.
11. Obdalova O.A., Gural' S.K. (2012) Konceptual'nye osnovy razrabotki obrazovatel'noy sredy dlya obucheniya mezhkul'turnoy kommunikacii [Conceptual fundamentals of development of educational environment for teaching intercultural communication] // Jazyk i kul'tura – Language and Culture. 4 (20). pp. 83-96.

Received 18 February 2018

УДК 811.133.1
DOI: 10.17223/19996195/41/13

СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ФИГУРЫ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ В ТЕКСТАХ ФРАНЦУЗСКИХ ОТРАСЛЕВЫХ ТАМОЖЕННЫХ ИЗДАНИЙ

Г.А. Сосунова, Н.Г. Епифанцева

Аннотация. Рассматриваются вопросы функционирования стилистических фигур в текстах французских отраслевых таможенных изданий. Установлено, что исследуемые тексты обладают научно-публицистическим подстилем, способствующим употреблению в них определенных языковых средств, в числе которых стилистически окрашенная лексика, языковые клише, стилистические фигуры. Исследование данных языковых средств обусловлено отсутствием работ лингвистов по этому вопросу. Выявлено, что частотой употребления отличаются такие стилистические фигуры, как анафора, перечисление, антитеза, способствующие формированию коммуникативной направленности в исследуемых текстах будучи средствами экспрессивного синтаксиса. При этом отмечено, что речевые повторы, углубляющие смысловые стороны информации, являются наиболее распространенными среди перечисленных фигур. Выявлены лексико-грамматические анафоры, как контактные, так и дистантные, проанализированы особенности их употребления, отмечено, что в семантике существительных, используемых адресантом для анафорических повторов, отражены ключевые понятия таможенной службы как аспекты профессиональной коммуникации. Приводятся также выражения с грамматической анафорой, выполняющей коммуникативную функцию, в качестве примеров указываются союз, личное местоимение, частица, нераспространенное предложение. В процессе исследования выявлены проблемы перевода отдельных анафор. Отмечено, что в основе использования антитезы как стилистической фигуры контраста с функцией резкого противопоставления понятий лежит принцип усиления экспрессивности информации адресанта о значимых аспектах таможенной деятельности. В антитезе, обусловленной противопоставлением явлений в действительности, раскрываются коммуникативно-деятельностные факторы таможенной сферы, ее социальная специфика. Приводятся классификация, функционально-семантическая характеристика исследуемых языковых средств, раскрывается их эмоционально-оценочная функция. Таким образом, установлено, что в данных языковых средствах отражены значимые аспекты таможенной деятельности как важный коммуникативный фактор.

Ключевые слова: французские отраслевые издания; таможенная тематика; эмоционально-оценочная функция; коммуникативная направленность.

Введение

Фактическим материалом настоящего исследования послужили франкоязычные отраслевые таможенные издания, в том числе журналы OMD Actualités (Новости Всемирной таможенной организации). Иссле-

дуемые таможенные издания представляют собой часть системы СМИ, при этом, наряду с более широким понятием «профессионально ориентированные издания (профильные)», употребляются конкретизированные выражения того же значения: «отраслевые издания», «корпоративные издания». По типу целевой аудитории тексты отраслевых таможенных изданий предназначены для сотрудников таможенной службы, ее деловым партнерам и более широкому кругу лиц.

В процессе исследования текстов профессионально ориентированной прессы таможенной тематики было отмечено, что стилистические фигуры, наряду со стилистически окрашенной лексикой [1], языковыми клише [2], представляют собой типологические характеристики отраслевых таможенных текстов, обладающих научно-публицистическим подстилем. Данный фактор лежит в основе употребления стилистических фигур, играющих значимую роль в формировании коммуникативной направленности, достижении цели коммуникативного акта [3. С. 42] будучи стилистическими средствами с эмоционально-оценочной функцией.

На основе анализа фактического материала было отмечено, что наиболее значимыми стилистическими фигурами в текстах профессиональных таможенных изданий являются анафора, перечисление, антитеза, представляя собой средства экспрессивного синтаксиса с ярко выраженной коммуникативной направленностью.

Цель данной работы заключается в определении выразительности стилистических фигур и их роли в формировании коммуникативной направленности текстов таможенной тематики. С учетом цели была поставлена задача обозначить функционально-семанти-ческие характеристики перечисленных стилистических фигур, обладающих способностью экспрессивного воздействия на адресата.

Методология

Методологической основой настоящего исследования послужили работы ученых в области коммуникативной направленности текстов. Вопросы функционирования языковых средств на примере стилистических фигур отражены в работах современных лингвистов. В центре внимания исследователей лежат такие аспекты, как риторика [4], СМИ [5], терминология [6], синтаксис [7] и ряд других. Отдельные стилистические фигуры, такие как повтор, в том числе анафорический, представляют особый интерес для лингвистов [8, 9], при этом вопросы функционирования стилистических фигур на примере французских отраслевых таможенных изданий практически не отражены в трудах современных лингвистов, что послужило причиной настоящего исследования. Реализующие экспрессивные, часто эмоционально-импера-

тивные качества высказывания, стилистические фигуры выступают как система исторически сложившихся способов синтаксической организации речи. Традиционно доминирующая функция стилистических фигур состоит в желании адресанта неординарно выразить мысль, сконцентрировать в каком-либо направлении. Построенные на особых сочетаниях слов, стилистические фигуры усиливают выразительность и изобразительность текста, каждая стилистическая фигура «составляет особую конкретную экспрессивную единицу текста» [5. С. 7].

Исследование

Анализ употребления во французских таможенных текстах стилистических фигур, таких как анафора, перечисление, антитеза позволил обозначить их следующие значимые функционально-семантические характеристики.

Наиболее распространенным средством экспрессивного синтаксиса являются речевые повторы, главная задача которых выражается в углублении смысловой стороны информации, выделении основного понятия, идеи, использовании в качестве опорных элементов в развитии мысли адресанта. При этом к наиболее традиционному способу выделения актуальных положений в тексте с помощью вынесения повторяющихся компонентов в сильную позицию, в начало смысловых отрезков текста относится анафорический повтор как классический прием стилистического синтаксиса.

В текстах французских отраслевых таможенных изданий анафорический повтор относится к наиболее эффективному способу выделения значимых явлений, используется адресантом для акцентирования внимания на наиболее значимых аспектах таможенной сферы деятельности. В исследуемых текстах выявлены лексико-грамматические анафоры, как контактные, так и дистантные, при этом логический потенциал анафорических повторов выражается в установлении логической связи содержательных фрагментов текста.

Контактная анафора как явление с повторением слов, частей предложения, начальных элементов предложений обладает выразительным потенциалом, проявляющимся в выделении повторяющегося компонента в эмоционально-экспрессивном отношении, а также в усилительно-логическом. Так, употребление контактной анафорической конструкции *tout ce qui* (все, что…) позволяет адресанту эмоционально выразить глобальный масштаб производства подделок торговой марки товаров: *Tout ce qui s'achète et tout ce qui se vend est désormais contrefait* (Все, что покупается, и все, что продается, является теперь поддельным) [10. С. 12]. Контактная анафора в тексте о другом значимом аспекте таможенной сферы – семинарах по вопросам таможенной стои-

мости и правилам происхождения товаров – служит адресанту средством выделения важных компонентов семинара: контактов, дискуссий, научных исследований: *ces contacts, ces discussions et ces recherches m'ont permis non seulement d'améliorer mes connaissances de l'évaluation en douane et des règles d'origine…* (эти контакты, эти дискуссии и эти исследования помогли мне не только пополнить свои знания о таможенной стоимости и правилах происхождения товаров…) [10. С. 32]. Акцентируя внимание на значимости такого социально опасного явления, как правонарушение, адресант использует анафорический повтор с существительным *la fraude* (правонарушение): *la fraude fiscale, la fraude douanière* (правонарушение налоговое, правонарушение таможенное) [11. С. 9].

Использование анафорического повтора способствует решению коммуникативной задачи как результата ориентировки в ситуации с целью воздействия на партнеров по общению. В сообщении важной информации о значимых аспектах таможенной деятельности коммуникативная цель проявляется как внутренняя интенция, регулятор вербального поведения, при этом адресант одновременно акцентирует внимание на важной социальной роли таможенной службы на современном этапе: *une base de données sur les saisies, une base de données sur les personnes suspectes ou une base de données en matière d'évaluation* (база данных об изъятиях, база данных о подозреваемых лицах или база данных в области таможенной оценки) [12. С. 8].

При помощи анафорических повторов, представляющих собой конструкции со сравнительными степенями прилагательных, отмечаются качества, необходимые для деятельности таможенного руководителя высокого уровня: гибкость, творчество, продуктивность, способность: *pour que cette Direction soit davantage tournée vers l'avenir, plus réactive, plus créative, plus productive et plus à même de fournir des résultats concrets* (для того, чтобы Администрация смотрела в будущее, была более гибкой, более творческой, более продуктивной и даже более способной достичь конкретных результатов) [13. С. 43].

Контактная анафора, раскрывающая аспекты таможенной деятельности, в частности, на примере развития и модернизация таможенных органов Западной Африки, способствует формированию коммуникативной направленности в исследуемых текстах французских отраслевых таможенных изданий: *composante gestion stratégique, composante gestion des RH, composante engagement des parties prenantes* (компонент стратегического управления, компонент управление персоналом, компонент вовлечения заинтересованных сторон) [11. С. 24].

Установлено, что в семантике существительных, используемых адресантом для анафорических повторов, отражены ключевые понятия таможенной службы как аспекты профессиональной коммуникации, в том числе:

– виды таможенной деятельности: *le contrôle* (контроль);
– таможенные организации: *l'OMD* (ВТамО);
– таможенные функции: *la mission* (функция).

Так, анафорический повтор с существительным *контроль*, являющимся одним из ключевых слов таможенной службы, помогает запомнить условия проведения таможенного контроля в описываемой автором ситуации: *le contrôle n'est pas obligatoire quand il s'agit de petits envois; le contrôle n'est pas obligatoire à l'exportation; et le contrôle a un champ d'application restreint* (контроль не требуется, если речь идет о небольших посылках, контроль не требуется для экспорта и контроль имеет ограниченную сферу) [10. С. 26]. Анафорический повтор с аббревиатурой ВТамО акцентирует внимание читателя на доминирующей роли Всемирной таможенной организации в общей системе функционирования таможенной службы: *L'OMD sera l'instrument le plus efficace pour apporter une réponse à ces défis. L'OMD n'est pas uniquement une plateforme de rencontre pour les douanes… L'OMD se positionnera en chef de file afin de rapprocher toutes les parties concernées…* (ВТамО будет наиболее эффективным инструментом для решения этих задач. ВТамО является не только платформой для встреч таможенных организаций… ВТамО будет позиционировать себя в роли лидера, чтобы сближать все заинтересованные стороны) [14. С. 8)].

Аналогичную роль в акцентировании внимания на значимости и многоаспектности функций, выполняемых таможенной службой Туниса, играет существительное *la mission* (функция): *La mission de la Direction générale des douanes tunisiennes est triple: mission fiscale de perception des droits, taxes et autres impositions à l'importation et à l'exportation des marchandises; mission économique de facilitation des procédures, de garantie d'un climat de concurrence sain; mission sécuritaire de contrôle de la circulation des marchandises et des capitaux aussi bien sur le marché intérieur qu'au niveau des frontières* (Главное таможенное управление Туниса выполняет три функции: фискальная функция, заключающаяся в сборе пошлин, налогов и других взиманий на ввоз и вывоз товаров; экономическая функция упрощения процедур, заключающаяся в предоставлении гарантии климата здоровой конкуренции; функция безопасности, заключающаяся в контроле передвижения товаров и капитала, как на внутреннем рынке, так и на границе) [15. С. 47].

Дистантная анафора, связанная с повторением слова, словосочетания через абзац или даже через несколько абзацев, способствует созданию эффекта постепенного усиления, углубления смысла [11. С. 23]. Так, одной из важных задач ВТамО является обучение сотрудников современным технологиям, связанным с работой реформ и модернизации своего управления, и адресант при помощи дистантной анафоры *Le Programme* (Программа) раскрывает значимость программы обучения,

представляя ряд дополняющих друг друга логических аргументов, подчеркивая их равную значимость, создавая тем самым условия для выражения авторского мнения, постепенного убеждения адресата в важности информации, например:

Le Programme permet à des fonctionnaires des douanes de pays en développement de poursuivre des études de niveau master et de se former dans des domaines liés à la douane (Программа позволяет сотрудникам таможни развивающихся стран продолжить образование в магистратуре и получать знания в областях, связанных с таможней).

Le Programme permet à quelques candidats retenus à l'issue d'une procédure de sélection de travailler sur une période de 10 mois au sein du Secrétariat de l'OMD en tant qu'experts associés (Программа позволяет некоторым кандидатам после процедуры отбора работать в течение 10 месяцев в Секретариате ВТамО в качестве экспертов).

Le Programme, qui entend renforcer les compétences des dirigeants et autre personnel d'encadrement des administrations douanières qui leur sont nécessaires dans la conduite de projets de réforme et de modernisation, a fait l'objet d'une révision (Программа, которая предусматривает повышение квалификации руководителей и другого управленческого персонала таможенных органов, приобретение компетенций, необходимых в проведении проектов по реформированию и модернизации, была предметом пересмотра) [11. С. 22–23].

В другом примере при помощи дистантной анафоры *un meilleur/une meilleure* (лучший, -ая) адресант раскрывает эффективные свойства системы «единого окна», максимально удовлетворяющей потребности лиц, осуществляющих внешнеторговые операции:

– *un meilleur accès aux autorités publiques pour le secteur privé* (лучший доступ к органам государственной власти и частного сектора);

– *une meilleure communication entre les autorités ayant compétence en matière de commerce* (лучшая связь между органами власти, компетентными в области торговли);

– *une meilleure posture pour les opérateurs dans leurs rapports avec les autorités et un meilleur accès à l'information de gestion aux fins de l'évaluation de la performance des autorités* (лучшее положение для операторов в их отношениях с властями и лучший доступ к управленческой информации в целях оценки эффективности работы органов власти) [16. С. 13].

Негативная коннотация по замыслу адресанта удачно раскрывается в дистантной анафоре *Le commerce illicite* (Незаконная торговля) – в данном выражении отражена важная функция таможенной службы, осуществляющей борьбу с противозаконным явлением:

Le commerce illicite revêt des formes diverses et variées (Незаконная торговля имеет много различных и разнообразных форм).

Le commerce illicite est le fait de deux groupes d'individus (Незаконная торговля является результатом деятельности двух групп лиц).

Le commerce illicite nuit gravement à la compétitivité économique (Незаконная торговля наносит серьезный ущерб экономической конкурентоспособности) [17. С. 14].

В исследуемых текстах адресант прибегает к использованию дистантной грамматической анафоры *qu'il* (чтобы он…) в рамках таможенно-правового дискурса с целью обозначения, логического выделения специфики деятельности таможенного брокера Камеруна, его полномочий – *Tout commissionnaire en douane, doit dans un délai de trois mois, à compter de la date d'effet de son agrément, en outre justifier* (Кроме того, каждый таможенный брокер в течение трех месяцев, начиная с даты вступления в силу его лицензии, должен подтвердить):

– *qu'il possède un local dédié à l'exercice de ses activités* (он имеет помещение для осуществления своей деятельности);

– *qu'il est immatriculé au registre du commerce et inscrit au rôle des patentes* (что он зарегистрирован в торговом реестре и вписан в документ на получение патента);

– *qu'il est inscrit à un groupement corporatif de commissionnaires en douane* (что он зачислен в группу таможенных брокеров) [11. С. 46].

Выразительным языковым средством являются анафорические повторы, представляющие собой личные местоимения: *Nous avons essayé de simplifier ce sujet et nous vous demandons donc de n'accuser quiconque de corruption* (Мы попытались упростить этот вопрос, и мы просим вас не обвинять кого попало в коррупции) [18. С. 51]. В анафорическом повторе с местоимением *tout* раскрывается полнота выражаемых чувств: *Je tiens à adresser toute ma reconnaissance et tous mes remerciements au Secrétariat de l'OMD* (Я хотел бы выразить всю свою признательность и всю свою благодарность секретариату ВТамО). В другом примере анафора с местоимением *tous* отражает количество затрагиваемых лиц: *En fait, tous les secteurs économiques sont touchés, et tous les consommateurs!* (На самом деле, все секторы экономики страдают, и все потребители!) [15. С. 10]. В роли анафоры выступает нераспространенное предложение, где семантика сказуемого, выраженного глаголом *pouvoir* (мочь) в будущем времени *vous pourrez* (вы сможете), отражает запланированные на ближайший период действия: *Vous pourrez lire l'avis d'un représentant du secteur privé sur les réseaux douaniers dans la prochaine décennie… Vous pourrez également en apprendre davantage sur l'outil douanier dernier cri pour la protection des DPI* (Вы сможете прочитать мнение представителя частного сектора о таможенных сетях в следующем десятилетии… Вы сможете также узнать больше о последнем таможенном средстве защиты прав интеллектуальной собственности) [19. С. 5]. Употребляя условную частицу *si*

в качестве анафорического повтора, адресант настраивает адресата на взаимный диалог, совместное рассуждение о возможных перспективах развития описываемой таможенной службы: *Si* (≠ *когда*) *la technologie du contrôle au scanner devrait être disponible… Si* (≠ *когда*) *certains des ports importants… pourront acheter et faire fonctionner la technologie nécessaire* (Если (= *когда*) технология контроля с помощью сканера будет доступна… Если (= *когда*) некоторые из основных портов… смогут покупать и эксплуатировать необходимые технологии…) [20. С. 48].

В исследуемых текстах выявлены проблемы перевода отдельных анафор. Так, существительное *la dimension* (*размер, измерение*), в приведенном ниже примере переводится, согласно нормам русского языка, как аспект: *Cette stratégie s'articule autour des trois dimensions du secteur postal mondial: la dimension physique (plus globalement la chaïne logistique et le réseau physique), la dimension financière pour les transferts d'argent, et enfin la dimension électronique* (Эта стратегия включает три аспекта мирового почтового сектора: физический аспект (а именно цепочки поставок различных грузов), финансовый аспект денежных переводов и, наконец, электронный аспект) [14. С. 25].

В процессе настоящего исследования были определены функции перечислений, используемых во французских отраслевых таможенных текстах. Перечисление как группа фигур с функцией синтаксического смыслового уравнивания строится на основе повтора и параллелизма, осуществляясь с помощью однородных членов предложения. В отраслевых таможенных текстах конструкции с перечислением обладают особой выразительностью и коммуникативной направленностью благодаря акцентирующей функции данного языкового средства. Так, перечисляя функции таможенных отделов, адресант тем самым акцентирует внимание адресата на их значимости: *Chargés de réglementer les flux transfrontaliers (la douane), l'agriculture, l'environnement* (Ответственные за трансграничные перевозки (таможня), сельское хозяйство, окружающую среду) [15. С. 12]. В информации, содержащейся в перечислениях, сконцентрирована сущность концепции: *Il comporte cinq éléments clés: création d'une base de données des règles d'origine préférentielles; étude comparative des règles d'origine; séminaires et formation; gestion des règles d'origine* (Он включает следующие ключевые элементы: создание базы данных преференциальных правил происхождения товаров; сравнительное изучение правил происхождения; семинары и тренинги; управление правилами происхождения товаров) [20. С. 12]. Анализ фактического материала позволил выявить перечисления, выраженные вводными словами *во-первых, во-вторых*. Подобная стилистическая фигура в исследуемых текстах является выразительным средством создания сильной экспрессии, способствует порядку изложения мыслей, играет роль компонента – классификатора определения действий, от-

ражая аспекты таможенного дискурса: *Premièrement, j'améiorerai la gouvernance… Deuxièmement, je créerai un Centre de renforcement des capacités… Troisièmement, pour améliorer le développement des ressources humaines… Quatrièmement, je créerai un Centre d'excellence en matière douanière* (Во-первых, я усовершенствую управление… Во-вторых, я создам центр наращивания потенциала… В-третьих, с целью развития человеческих ресурсов… В-четвертых, я создам центр передового опыта в области таможенного дела) [14. С. 14]; *Premièrement, en égard au volume de données à traiter… Deuxièmement, compte tenu du degré de normalisation des données… Troisièmement, en égard à la fréquence…* (Во-первых, принимая во внимание объем данных, подлежащих обработке… Во-вторых, учитывая степень стандартизации данных… В-третьих, с учетом частоты…) [21. С. 19]. Функция выражений *с одной стороны, с другой стороны* заключается в противопоставлении и одновременном выделении значимых аспектов таможенной сферы: *entre les entreprises et les gouvernements d'une part, et entre les gouvernements d'autre part* (между компаниями и правительствами, с одной стороны, и между правительствами, с другой стороны) [15. С. 12]; *…éviter les goulets d'étranglement, d'une part, et une intervention internationale chaotique et incontrôlée, dautre part* (…избежать узких мест, с одной стороны, и международного вмешательства, хаотичного и неконтролируемого – с другой) [19. С. 25].

В перечислениях отражены значимые аспекты таможенной деятельности как важный коммуникативный фактор, в том числе:

– аспекты таможенной деятельности: *Il s'agit de propositions concrètes visant à améliorer la pertinence des contrôles douaniers: méthodes de travail, analyse de risque, coopération internationale, partenariat avec le secteur privé, réseaux d'échange d'informations, formations, etc.* (Речь идет о конкретных предложениях по улучшению осуществления таможенного контроля: методов работы, анализа рисков, международного сотрудничества, партнерства с частным сектором, сети обмена информацией, подготовки кадров и т.д.) [22. С. 38]; *des fonctions telles que la planification, l'organisation, le commandement, le contrôle, la direction, l'établissement de budget* (такие функции, как планирование, организация, управление, контроль, руководство, составление бюджета) [18. С. 20];

– названия товаров: *tout ce qui se vend est désormais contrefait: soupe, eau minérale, implants mammaires, lentilles de contact, dentifrice, bonbons, confiture, médicaments destinés à traiter des maladies graves* (все, что продается, отныне подделка: суп, вода в бутылках, грудные импланты, контактные линзы, зубная паста, конфеты, варенье, лекарства для лечения серьезных заболеваний) [10. С. 12];

– виды таможенных правонарушений: *faux, réplique, copie, imitation, falsification, piratage... Les nuances de ces mots en disent long sur les diverses formes de contrefaçon* (подделка, копия, копирование, имитация, контрафакт, пиратство... Нюансы этих слов о многом могут сказать относительно различных форм нарушения) [15. С. 10];

– понятия, отражающие связь таможенной службы с современными технологиями: *les trois principales composantes d'un site Internet illégal: le Fournisseur d'Accès à Internet (FAI), le système de paiement et le service de courrier* (Три основных компонента незаконного сайта Интернета: поставщик услуг Интернета, платежная система и почтовая связь) [Там же. С. 13].

В процессе исследования установлено, что в текстах французских отраслевых таможенных изданий адресант прибегает к использованию *антитезы* для усиления экспрессивности предоставляемой информации, касающейся особо важных аспектов таможенной деятельности. Антитеза как стилистическая фигура контраста с функцией резкого противопоставления положений, понятий, связанных между собой общей конструкцией или внутренним смыслом, представляет собой значимое языковое средство. Антитеза как стилистический прием обладает собственным потенциалом, способным определенным образом выражать содержание высказывания. Стилистическому приему антитезы свойственна большая информативность – лексическая и грамматическая подсистемы способствуют выражению смысла в антитезных конструкциях.

В рамках данного исследования значимым также явилось положение о том, что антитеза обладает статусом эффективного языкового средства благодаря ее изначальной природе – в резком противопоставлении ключевых явлений, понятий отражены экспрессия, эмоционально-оценочные суждения адресанта, акцентирующего внимание на роли положительных и отрицательных факторов, представляющих собой компоненты антитезы.

Антитеза играет важную роль в формировании коммуникативной направленности в текстах французских отраслевых таможенных изданий. Согласно теории речевых актов, антитезные высказывания представляются как определенные речевые действия, выступающие в качестве носителей определенных коммуникативных задач адресанта и направленные на достижение определенных эффектов. Так, контраст, обусловленный противопоставлением явлений в действительности, раскрывает определенные коммуникативно-деятельностные факторы таможенной сферы, специфику ее социального функционирования: *Le fait d'avoir des rôles et des responsabilités différents ne les place pas complètement à l'opposé mais au contraire crée des liens inextricables* (Наличие различных ролей и обязанностей совершенно не разделяет их,

а, наоборот, создает неразрывную связь) [22. С. 16]. В другом примере адресант противопоставляет структурные и целевые аспекты, акцентируя, тем не менее, внимание на доминирующей роли поставленной цели в деятельности, решении важных проблем: *Traquer le crime électronique: des structures différentes, un seul et même objectif* (Остановить преступления в сфере информационных технологий: различные структуры, а цель одна). Раскрывая социальную значимость таможенной службы, адресант представляет свои суждения, убеждает адресата в важности профессии таможенника, говорит об общих характеристиках, свойственных лицам данной профессии: *Si des différences existent ainsi entre agents en douane dans le monde, ils ont également bien des choses en commun* (Следовательно, если таможенные служащие разных стран мира и различаются, то одновременно у них есть и много общих характеристик) [11. С. 41].

В выявленных предложениях с антитезой адресантом отражены главные аспекты таможенной сферы деятельности:

– важность развития таможенной службы на современном этапе: *évoluer ou disparaître tel est l'enjeu exprimé de façon brutale* (развиваться или исчезнуть – такова цель, грубо говоря, другого выбора нет) [23. С. 3];

– осуществление качественного таможенного контроля: *Ce niveau élevé de contrôle avec un faible niveau de facilitation peut s'expliquer par d'autres raisons* (Такой высокий уровень контроля с низким уровнем упрощения таможенных процедур можно объяснить другими причинами) [22. С. 14]; *moins de contrôles ne signifie pas pour autant moins de résultats* (меньше контроля не означает, что будет меньше результатов) [10. С. 13];

– удовлетворение от проделанной работы в сфере таможенной деятельности: *Le travail est parfois difficile, frustrant et gourmand en main d'œuvre, mais il est également extrêmement satisfaisant* (Работа иногда трудная, неприятная и всепоглощающая, но также приносящая огромное удовлетворение) [24. С. 17];

– связанные с таможенной деятельностью факты: *En passe de devenir le plus grand magasin au monde, Internet est aussi devenu vitrine et vecteur de la contrefaçon* (Интернет стал крупнейшим магазином в мире, но одновременно превратился в вектор и распространителя подделок) [10. С. 26].

Заключение

Таким образом, использование стилистических фигур, таких как анафора, перечисление, антитеза, во французских отраслевых таможенных текстах обусловлено их научно-публицистическим подстилем. Анафора, перечисление, антитеза как традиционные стилистические

средства используются в качестве одного из способов экспрессивного воздействия на адресата. Данные языковые средства, обладая эмоционально-оценочной функцией, имеют все основания трактоваться как фактор коммуникативной направленности, виртуальный диалог адресанта и адресата. Другими словами, адресант прибегает к употреблению данных языковых средств для решения коммуникативных задач, установления контакта с адресатом, акцентирования внимания на наиболее значимых аспектах таможенной сферы. Свойственная исследуемым текстам экспрессия, содержащаяся в стилистических фигурах как выразительном языковом средстве, способствует выделению экономико-правовой роли современной таможенной службы, отражает современный таможенный дискурс.

Формирование французского отраслевого текста таможенной тематики с помощью анафорического повтора значительно усиливает значимость каждого компонента, актуализирует его. Анафорический повтор, выполняя роль основного, ведущего мотива речи, выражает главную идею, будучи ключевым для раскрытия содержания определенного речевого фрагмента.

Стилистические фигуры играют важную роль в формировании коммуникативной направленности текстов таможенной тематики. Отмечено, что в переводе на русский язык указанных выше стилистических фигур практически не выявлено случаев стилистических модуляций – русский и французский языки обладают стилистическими параллельными средствами (анафора, перечисление, антитеза), что позволяет осуществлять адекватный перевод с сохранением стилистического компонента.

Литература

1. ***Сосунова Г.А.*** Стилистически окрашенные прилагательные (на материале профессиональной таможенной литературы на французском языке). СПб. : Санкт-Петербургский имени В.Б. Бобкова филиал РТА, 2014. С. 427–430.
2. ***Сосунова Г.А.*** Функционирование и семантическая характеристика языковых клише во французском языке (на материале таможенных текстов) // Язык и культура. 2014. № 2 (26). С. 89–99.
3. ***Мощева С.В.*** Тексты массовой коммуникации: социокультурный аспект (на материале рекламных текстов) // Язык и культура. 2014. № 1 (25). С. 41–50.
4. ***Бернацкая А.А.*** Прием перечисления в стилистике и риторике // Риторика и синтаксические структуры. Красноярск : Краснояр. гос. ун-т, 1988. С. 98–100.
5. ***Василькова Н.Н.*** Особенности употребления стилистических фигур в современных средствах массовой информации // Стилистика завтрашнего дня: сб. ст. к 80-летию проф. Г.Я. Солганика. М. : МедиаМир, 2012. С. 55–63.
6. ***Копнина Г.А.*** К проблеме терминологии в области теории стилистических фигур // Вестник Красноярского университета. 2000. № 2. С. 99–101.
7. ***Веккессер М.В.*** К вопросу о структурно-семантических разновидностях стилистической фигуры полисиндетона // Актуальные проблемы языка и литературы на рубе-

же веков : материалы Всерос. конф. 25–27 сентября 2001. Абакан, 2001. Вып. 2. С. 25–27.
8. ***Кузнецова А.А.*** Повтор как синтагматический принцип организации стилистических фигур // Современная филология: актуальные проблемы, теория и практика : сб. материалов междунар. науч. конф. Красноярск; отв. ред. А.П. Сковородников. Красноярск : Краснояр. гос. ун-т, 2005. С. 135–143.
9. ***Свиридова Л.К.*** Повтор как одна из речевых форм категории тождества в драматургии // Вестник МГОУ. Сер.: Лингвистика. 2011. № 6, т. 2. С. 63–67.
10. «***OMD*** Actualités», № 54, octobre 2007 / Éditeur Organisation mondiale des douanes Rue du Marché, 30 B-1210 Bruxelles Belgique.
11. «***OMD*** Actualités», № 81, octobre 2016 / Éditeur Organisation mondiale des douanes Rue du Marché, 30 B-1210 Bruxelles Belgique.
12. «***OMD*** Actualités», № 82, février 2017 / Éditeur Organisation mondiale des douanes Rue du Marché, 30 B-1210 Bruxelles Belgique.
13. «***OMD*** Actualités», № 64, février 2011 / Éditeur Organisation mondiale des douanes Rue du Marché, 30 B-1210 Bruxelles Belgique.
14. «***OMD*** Actualités», № 56, juin 2008 / Éditeur Organisation mondiale des douanes Rue du Marché, 30 B-1210 Bruxelles Belgique.
15. «***OMD*** Actualités», № 61, février 2010 / Éditeur Organisation mondiale des douanes Rue du Marché, 30 B-1210 Bruxelles Belgique.
16. «***OMD*** Actualités», № 67, février 2012 / Éditeur Organisation mondiale des douanes Rue du Marché, 30 B-1210 Bruxelles Belgique.
17. «***OMD*** Actualités», № 71, juin 2013 / Éditeur Organisation mondiale des douanes Rue du Marché, 30 B-1210 Bruxelles Belgique.
18. «***OMD*** Actualités», № 62, juin 2010 / Éditeur Organisation mondiale des douanes Rue du Marché, 30 B-1210 Bruxelles Belgique.
19. «***OMD*** Actualités», № 63, octobre 2010 / Éditeur Organisation mondiale des douanes Rue du Marché, 30 B-1210 Bruxelles Belgique.
20. «***OMD*** Actualités», № 57, octobre 2008 / Éditeur Organisation mondiale des douanes Rue du Marché, 30 B-1210 Bruxelles Belgique.
21. «***OMD*** Actualités», № 77, juin 2015 / Éditeur Organisation mondiale des douanes Rue du Marché, 30 B-1210 Bruxelles Belgique.
22. «***OMD*** Actualités», № 52, février 2007 / Éditeur Organisation mondiale des douanes Rue du Marché, 30 B-1210 Bruxelles Belgique.
23. «***OMD*** Actualités», № 65, juin 2011 / Éditeur Organisation mondiale des douanes Rue du Marché, 30 B-1210 Bruxelles Belgique.
24. «***OMD*** Actualités», № 59, juin 2010 / Éditeur Organisation mondiale des douanes Rue du Marché, 30 B-1210 Bruxelles Belgique.

Сведения об авторах:
Сосунова Галина Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков Российской таможенной академии (Москва, Россия). E-mail: galinarta@mail.ru
Епифанцева Наталия Глебовна – доктор филологических наук, профессор, зав. кафедрой романистики и германистики Института лингвистики и межкультурной коммуникации, почетный работник высшего профессионального образования РФ (Москва, Россия). E-mail: kaf-roman@mgou.ru

Поступила в редакцию 19 февраля 2018 г.

STYLISTIC FIGURES AS THE FACTOR OF THE FORMATION OF THE COMMUNICATIVE ORIENTATION IN THE TEXTS OF THE FRENCH BRANCH OF CUSTOMS PUBLICATIONS

Sosunova G.A., Department of Foreing Languages, Russian Customs Academy (Moscow, Russia). E-mail: galinarta@mail.ru
Epifantseva N.G., Doctor of philological sciences, Professor, Head of the Department of Novelistics and German Studies, Institute of Linguistics and Intercultural Communication, Honorary Worker of Higher Professional Education of the Russian Federation (Moscow, Russia). E-mail: kaf-roman@mgou.ru

DOI: 10.17223/19996195/41/13

Abstract. This article considers the functioning of stylistic figures in the texts of the French customs publications. It is stated that texts under study are characterized as belonging to scientific and journalistic subcategory that promotes the use of certain language means, including stylistically colored vocabulary, language clichés, stylistic figures. The reason for the study of these linguistic resources is the lack of research work of linguists on this issue. It is found that such stylistic figures as anaphora, enumeration, antithesis are distinguished by the frequency of their use. As a means of expressive syntax they contribute to the formation of the communicative orientation in the studied texts. It is outlined, that speech repetitions, deepening the semantic aspects of information, are the most common among the listed figures. The lexico-grammatical anaphores, both contact and remote; the peculiarities of their use have been revealed and analyzed; it is noted that the semantics of the nouns used by the addressee for anaphoric repetitions reflect key concepts of the customs service as aspects of professional communication. The expressions with grammatical anaphora, performing a communicative function are also studied, the conjunction, personal pronoun, particle, unextended sentence are given as examples. *The research* has revealed the problem of translating of certain anaphores. It is also noted that using of the antithesis as a stylistic figure of contrast with the function of sharp opposition of concepts is based on the principle of strengthening the expressiveness of addressee's information on important aspects of customs activity. When using the antithesis for showing the contrast between real life concepts, communicative-activity factors and social features of the customs are revealed. The article presents classification, functional-semantic characteristics and emotional-evaluation function of the studied language means. Thus, it is stated that these language means reflect significant aspects of customs activity as an important communicative factor.
Keywords: French industry publications; customs themes; emotional-evaluation function; communication-oriented.

References

1. Sosunova G.A. (2014) Stilisticheski okrashennyye prilagatel'nyye (na materiale professional'noy tamozhennoy literatury na frantsuzskom yazyke) [Stylistically colored adjectives (on the material of professional customs literature in French)]. SPb. : Sankt-Peterburgskiy imeni V.B. Bobkova filial RTA. pp. 427–430.
2. Sosunova G.A. (2014) Funktsionirovaniye i semanticheskaya kharakteristika yazykovykh klishe vo frantsuzskom yazyke (na materiale tamozhennykh tekstov) [The functioning and semantic characteristics of language clichés in French (on the material of customs texts)] // Jazyk i kul'tura – Language and Culture. 2 (26). pp. 89–99.
3. Moshcheva S.V. (2014) Teksty massovoy kommunikatsii: sotsiokul'turnyy aspekt (na materiale reklamnykh tekstov) [Texts of mass communication: socio-cultural aspect (on the material of advertising texts)] // Jazyk i kul'tura – Language and Culture. 1 (25). pp. 41–50.
4. Bernatskaya A.A. (1988) Priyem perechisleniya v stilistike i ritorike // Ritorika i sintaksicheskiye struktury [The method of enumeration in stylistics and rhetoric]. Krasnoyarsk : Krasnoyarskiy gos. un-t. pp. 98–100.

5. Vasil'kova N.N. (2012) Osobennosti upotrebleniya stilisticheskikh figur v sovremennykh sredstvakh massovoy informatsii [Features of the use of stylistic figures in modern media] // Stilistika zavtrashnego dnya: sb. statey k 80-letiyu prof. G.Ya. Solganika. M. : Media-Mir. pp. 55–63.
6. Kopnina G.A. (2000) K probleme terminologii v oblasti teorii stilisticheskikh figure [On the problem of terminology in the theory of stylistic figures] // Vestnik Krasnoyarskogo un-ta. 2. pp. 99–101.
7. Vekkesser M.V. (2001) K voprosu o strukturno-semanticheskikh raznovidnostyakh stilisticheskoy figury polisindetona [On the question of structural and semantic varieties of the stylistic figure of polysyndeton] // Aktual'nyye problemy jazyka i literatury na rubezhe vekov : mat. vseros. konf. Abakan. 2. pp. 25–27.
8. Kuznetsova A.A. (2005) Povtor kak sintagmaticheskiy printsip organizatsii stilisticheskikh figur [Repeat as a syntagmatic principle of stylistic figures organization] // Sovremennaya filologiya: aktual'nyye problemy, teoriya i praktika : sb. materialov mezhd. nauchn. konf. Krasnoyarsk; otv. red. A.P. Skovorodnikov. Krasnoyarsk : Krasnoyarsk. gos un-t. pp. 135–143.
9. Sviridova L.K. (2011) Povtor kak odna iz rechevykh form kategorii tozhdestva v dramaturgii [Repeat as one of the speech forms of the category of identity in drama] // Vestnik MGOU. Ser.: Lingvistika. 6. Vol. 2. pp. 63–67.
10. «OMD Actualités», № 54, octobre 2007 / Éditeur Organisation mondiale des douanes Rue du Marché, 30 B-1210 Bruxelles Belgique.
11. «OMD Actualités», № 81, octobre 2016 / Éditeur Organisation mondiale des douanes Rue du Marché, 30 B-1210 Bruxelles Belgique.
12. «OMD Actualités», № 82, février 2017 / Éditeur Organisation mondiale des douanes Rue du Marché, 30 B-1210 Bruxelles Belgique.
13. «OMD Actualités», № 64, février 2011 / Éditeur Organisation mondiale des douanes Rue du Marché, 30 B-1210 Bruxelles Belgique.
14. «OMD Actualités», № 56, juin 2008 / Éditeur Organisation mondiale des douanes Rue du Marché, 30 B-1210 Bruxelles Belgique.
15. «OMD Actualités», № 61, février 2010 / Éditeur Organisation mondiale des douanes Rue du Marché, 30 B-1210 Bruxelles Belgique.
16. «OMD Actualités», № 67, février 2012 / Éditeur Organisation mondiale des douanes Rue du Marché, 30 B-1210 Bruxelles Belgique.
17. «OMD Actualités», № 71, juin 2013 / Éditeur Organisation mondiale des douanes Rue du Marché, 30 B-1210 Bruxelles Belgique.
18. «OMD Actualités», № 62, juin 2010 / Éditeur Organisation mondiale des douanes Rue du Marché, 30 B-1210 Bruxelles Belgique.
19. «OMD Actualités», № 63, octobre 2010 / Éditeur Organisation mondiale des douanes Rue du Marché, 30 B-1210 Bruxelles Belgique.
20. «OMD Actualités», № 57, octobre 2008 / Éditeur Organisation mondiale des douanes Rue du Marché, 30 B-1210 Bruxelles Belgique.
21. «OMD Actualités», № 77, juin 2015 / Éditeur Organisation mondiale des douanes Rue du Marché, 30 B-1210 Bruxelles Belgique.
22. «OMD Actualités», № 52, février 2007 / Éditeur Organisation mondiale des douanes Rue du Marché, 30 B-1210 Bruxelles Belgique.
23. «OMD Actualités», № 65, juin 2011 / Éditeur Organisation mondiale des douanes Rue du Marché, 30 B-1210 Bruxelles Belgique.
24. «OMD Actualités», № 59, juin 2010 / Éditeur Organisation mondiale des douanes Rue du Marché, 30 B-1210 Bruxelles Belgique.

Received 19 February 2018

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ

УДК 378.4
DOI: 10.17223/19996195/41/14

ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ВУЗА В УСЛОВИЯХ САМООРГАНИЗАЦИИ

К.Э. Безукладников, Б.А. Крузе, О.В. Вахрушева

Аннотация. Развитие экономики, сложившаяся в мире геополитическая ситуация кардинально изменили представление об иноязычной подготовке военнослужащих войск национальной гвардии Российской Федерации. Увеличение межнациональных и международных контактов привело к тому, что будущий офицер уже не может рассматриваться изолированно от быстро развивающегося информационного пространства. В этой ситуации особый смысл приобретает повышение качества иноязычной подготовки с ориентацией на практическую ее реализацию в повседневной профессиональной деятельности, в армейской службе. Наблюдение за процессом обучения иностранному языку в военном вузе, практический опыт в области иноязычной подготовки курсантов позволили выявить дефицит иноязычной самостоятельности будущих офицеров. Дефицит иноязычной самостоятельности курсанта проявляется в недостаточной его способности к полноценной и результативной самостоятельной иноязычной активности в быстро развивающейся полилингвальной и поликультурной среде деятельности будущего военного, как социальной, так и профессиональной. Закономерно, что проблема формирования иноязычной самостоятельности курсанта вызывает интерес и требует исчерпывающего решения вследствие глобализации и растущей интенсивности межнациональных взаимодействий, когда столь важным становится вопрос анализа иноязычной информации, ее соответствующего восприятия и интерпретации. Таким образом, предъявляются новые требования к обучению курсантов иностранному языку, что говорит о необходимости изменить цели, содержание, технологии и подходы к иноязычному образованию в военном вузе. В статье предполагается, что иноязычная подготовка курсантов будет отвечать требованиям времени, если будет опираться на формирование компетенции самоорганизации. Под компетенцией самоорганизации мы понимаем способность и готовность курсанта к ведению эффективной самостоятельной иноязычной деятельности, т.е. его способность и готовность к проявлению самостоятельности при овладении иностранным языком. Таким образом, инициирование процесса самоорганизации возможно только посредством формирования самостоятельности курсанта. Самостоятельность определяет готовность курсанта к самоорганизации. Следовательно, формирование самостоятельности актуально в изучении иностранных языков и приобретает все большее значение, становясь его закономерным компонентом. Анализируются вопросы содержания иноязычной подготовки военных. Методика формирования иноязычной самостоятельности курсанта основывается на положениях компетентностного подхода, на взаимосвязан-

ных и представляющих систему дидактических, общеметодических, частнометодических, лингвистических и психологических принципах самостоятельной организации, содержание которой представлено трехкомпонентной структурой (лингвистический, методологический и психологический компоненты); предполагает поэтапное формирование иноязычной самостоятельности в условиях реализации курсантами самостоятельной работы разных видов; позволяет развивать потребность курсанта в непрерывном самосовершенствовании в сфере изучения иностранного языка, а приобретенные навыки самостоятельной работы обеспечивают основу этой непрерывного иноязычного образования. Самостоятельная работа с целью формирования иноязычной самостоятельности организуется посредством комплексов упражнений, разработанных на основе профессионально ориентированных текстов, где упражнение выступает единицей организации самостоятельной работы, т.е. в итоге единицей формирования иноязычной самостоятельности. Комплексы упражнений, направленные на формирование иноязычной самостоятельности курсантов и реализуемые в определенных лингводидактических условиях, разработаны с опорой на активизацию ее компонентов (мотивационный, информационный, рефлексивный, операционный). На всех этапах формирования самостоятельности осуществляется развитие соответствующих умений, навыков, приращение языковых знаний. Данные комплексы упражнений управляют процессом формирования иноязычной самостоятельности, стимулируют и контролируют его. Рассмотрены особенности организации самостоятельной работы по иностранному языку в военном вузе с опорой на внутренние ресурсы курсантов, такие как самоконтроль, самооценка, саморегуляция, которые служат способом координации аудиторной и внеаудиторной самостоятельной работы курсантов. Отмечается проблема организация самостоятельной работы как целостной системы.

Ключевые слова: иноязычная подготовка; компетенция самоорганизации; самостоятельность; самостоятельная работа; компетентностный и синергетический подходы; образовательные технологии.

Введение

Значительные объемы открытой иноязычной информации, имеющей отношение ко всем видам профессиональной деятельности военных, появившиеся в результате стремительного развития общества, быстрых темпов его информатизации, определяют необходимость для будущего офицера умения самостоятельно разбираться в ее множестве, извлекать нужную и адекватно оценивать, определяя области применения, теоретическую и практическую значимость для решения профессиональных задач.

Постоянное обращение к различным иноязычным источникам информации позволяет получать, накапливать, обновлять знания. Однако воспользоваться в полной мере всеми предоставляемыми возможностями под силу только субъекту с высокой степенью самоорганизации и самостоятельности. Именно поэтому вопросы, связанные с понятием самоорганизации и формированием самостоятельности, сегодня

актуальны при обучении курсантов иностранному языку. Изменяются подходы, содержание и методы преподавания иностранных языков, повышаются требования к выпускникам [1–7].

Развитие современной поликультурной языковой информационной среды, детерминированное большим доступным количеством иноязычной информации, актуализирует вопрос и о готовности будущего офицера самостоятельно организовывать упорядоченное и результативное взаимодействие с данной средой в предстоящей профессиональной деятельности.

Показателем такой готовности в нашем исследовании выступает компетенция самоорганизации. Под компетенцией самоорганизации мы понимаем способность и готовность курсанта к ведению эффективной самостоятельной иноязычной деятельности, т.е. его способность и готовность к проявлению самостоятельности при овладении иностранным языком. Таким образом, инициирование процесса самоорганизации возможно только посредством формирования самостоятельности курсанта [8–15].

Самоорганизация имеет особую значимость для будущего офицера не только в изучении иностранного языка, но и в предстоящей профессиональной деятельности. Самоорганизующаяся личность быстрее, рациональнее и экономичнее с точки зрения затраченного времени решает поставленные перед ней задачи. По своей сути самоорганизация неотделима от организации, она предшествует ей (С.С. Куликова, Т.Н. Носкова).

В содержании ФГОС ВО по специальности 23.05.02 «Транспортные средства специального назначения» (специализация № 1 – военные колесные и гусеничные машины) сущностная характеристика самоорганизации для будущих офицеров выражается в их готовности решать профессиональные задачи: организовывать эксплуатацию военных гусеничных и колесных машин с использованием передовых методов обеспечения надежности и минимизации эксплуатационных затрат; организовывать технический контроль при эксплуатации военных гусеничных и колесных машин; организовывать повседневную деятельность подразделения, службы [16].

Методология

В нашем исследовании актуальность разработки методики обучения иностранному языку курсантов в условиях самоорганизации определяется спецификой военно-учебного заведения (приказ Федеральной службы войск национальной гвардии Российской Федерации приказу от 07.11.2017 № 466 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным профессио-

нальным образовательным программам, реализуемым в интересах обороны и безопасности государства, обеспечения законности и правопорядка в военных образовательных организациях высшего образования войск национальной гвардии Российской Федерации»), когда будущим офицерам приходится самостоятельно организовывать свою иноязычную деятельность.

Курсантам необходимо организовывать свою деятельность по изучению иностранного языка во время самостоятельной работы. В военном институте самостоятельная работа является одним из видов учебных занятий, полностью совпадающим по значимости с лекциями, семинарами, практическими и контрольными занятиями и т.д. Самостоятельная работа может быть включена в текущее расписание занятий курсантов или организуется во время, определенное распорядком дня военного института, и ее продолжительность составляет 3 академических часа ежедневно. В рамках дисциплины «Иностранный язык» целью самостоятельной работы являются подготовка к предстоящим занятиям, экзамену, оформление внеаудиторного практикума.

Военно-научная работа курсантов требует от последних самоорганизации, в том числе путем их участия в работе военно-научных кружков во внеучебное время. Основными формами организации военно-научной работы курсантов, осуществляемой на кафедре иностранных языков, являются разработка рефератов по актуальным вопросам военной науки, военной проблематике гуманитарных наук и выступление с ними на заседаниях военно-научных кружков и конференциях; подготовка научных статей и аннотаций по теме реферата.

Рациональное использование настоящего ресурса времени курсантами в контексте результативного овладения иностранным языком возможно, если курсант способен и готов самостоятельно и эффективно организовывать свою работу по изучению иностранного языка, способен и готов к проявлению самостоятельности при изучении иностранного языка, т.е. владеет компетенцией самоорганизации [17–20].

Мы полагаем, что развитие самоорганизации будущих офицеров в иноязычной деятельности должно идти через формирование самостоятельности, которую рассматриваем ее основой. Роль самостоятельности в определении ее как основы самоорганизации состоит в том, что для эффективного развития самоорганизации необходимо сознательное, активное отношение курсанта к осуществляемой деятельности по овладению иностранным языком с переходом от внешнего управления к внутреннему. Это, в свою очередь, актуализирует необходимость формирования самостоятельности при обучении иностранному языку в военном вузе.

Самостоятельность (К.Э. Безукладников, Е.А. Таранчук, К.Г. Чикнаверова) в изучении иностранных языков или, как некоторые авторы говорят, автономность (О.А. Долгина, И.Л. Колесникова,

И.Ф. Коряковцева, Л.А. Милованова, Е.А. Насонова, Е.Н. Соловова, Д.А. Ходяков и др.), составляет сегодня одно из организационных направлений в учебном процессе. Тем не менее в нашем исследовании формулировка «самостоятельность» выбрана не случайно. Мы полагаем, что понятие «автономность» существенно шире, чем понятие «самостоятельность», и связано с необходимостью ее формирования. Следовательно, автономность возникает в тот момент, когда обучающийся осознает себя полноценным субъектом учебной деятельности, готов действовать активно, осознанно и самостоятельно. Сравнивая и сопоставляя взгляды исследователей на трактовку этих понятий, можно сделать вывод, что автономность не может быть приравнена к самостоятельности [21–26]. Скорее это высшее проявление творческой самостоятельности, в то время как самостоятельность может быть трех видов: репродуктивно-подражательная, поисково-исполнительская и творческая.

Проведенный анализ научно-теоретической литературы позволяет констатировать мультиаспектную природу самостоятельности. В методическом аспекте самостоятельность определяется как способность личности обучающегося осуществлять управление своей деятельностью без непосредственного постоянного руководства и практической помощи обучающего [27–32], как потребность личности обучающегося ставить цели, формулировать значимые для себя проблемы, выбирать средства, проявлять настойчивость и доводить разрешение указанных проблем до положительных результатов, давать оценку своей деятельности [33–37], как деятельность, мотивы, задачи, способы действий и способы контроля которой обучающийся подбирает самостоятельно [38–42].

В психологическом аспекте самостоятельность трактуется как интегративное качество личности [43–48].

Самостоятельность курсанта при обучении иностранному языку в военном вузе определяется как интегральное качество личности будущего офицера, его способность и готовность к постоянному использованию иностранного языка для профессионального роста, профессиональной и социальной мобильности, работы по специальности на уровне мировых стандартов; его готовность и способность к непрерывному повышению уровня владения иностранным языком.

Анализ современных теоретических работ позволяет определить структуру самостоятельности в условиях изучения иностранного языка в условиях военного вуза. Несмотря на сходство в понимании компонентного состава самостоятельности учеными, очевидно, что единого мнения по поводу перечня и терминологического обозначения структурных составляющих данного качества пока не выработано. С учетом результатов анализа трактовок компонентного состава самостоятельно-

сти в условиях изучения иностранного языка предложим следующий его вариант.

Структура самостоятельности курсанта при обучении иностранному языку представлена совокупностью четырех взаимосвязанных компонентов (мотивационный, информационный, рефлексивный, операционный) и имеет три уровня (репродуктивно-подражательный, поисково-исполнительскый и творческий). Мотивационный, информационный, рефлексивный и операционный компоненты каждого уровня развития самостоятельности представлены определенным набором содержания. Каждый компонент самостоятельности выполняет определенную функцию в деятельности курсантов: мотивационный побуждает к ней; информационный и операционный создают базу для ее осуществления; рефлексивный обеспечивает ее самоконтроль и контроль.

Самостоятельность является тем внутренним вектором, который определяет готовность курсанта к самоорганизации. Следовательно, формирование самостоятельности актуально в изучении иностранных языков, где традиционно предполагается ее высокий уровень.

Роль и место самостоятельной работы в формировании самостоятельности курсанта при обучении иностранному языку в условиях самоорганизации

В методической литературе в качестве адекватной учебной деятельности, в процессе которой формируется важное свойство личности – самостоятельность, рассматривается самостоятельная работа. Развитие самостоятельности вероятно, если курсант усвоил способы, формы и эффективные приемы самостоятельной работы по овладению иностранным языком. Следовательно, вопрос организации самостоятельной работы курсантов при обучении иностранному языку в условиях самоорганизации приобретает особую актуальность. Исходя из задач исследования, мы определяем самостоятельную работу курсантов при обучении иностранному языку в военном вузе как средство организации и управления их учебной деятельностью, которое обеспечит формирование самостоятельности всех уровней развития (репродуктивно-подражательного, поисково-исполнительского, творческого).

Исходя из уровней развития иноязычной самостоятельности, выделены три вида самостоятельной работы (воспроизводящая, преобразующая и творческая), которые отличаются набором формируемых умений курсантов.

С позиции синергетического и компетентностного подходов самостоятельная работа при обучении иностранному языку в военном вузе является средством, которое обеспечивает практическую направленность обучения. Самостоятельная работа, сначала организуемая

преподавателем, а затем и самими курсантами, рассматривается как резерв повышения качества иноязычной и профессиональной подготовки военных. Развитие будущего офицера как субъекта невозможно без деятельности, в которой он самостоятельно ставит цель, планирует и осуществляет операции, соотносит полученный результат с поставленной целью, корректирует способы деятельности.

Развитие самостоятельности курсантов посредством организации самостоятельной работы в контексте синергетического и компетентностного подходов возможно в специально созданных лингводидактических условиях (создание методически организованной, образовательной и развивающей информационной среды; методическое сопровождение процесса формирования самостоятельности; стимулирование мотивационной сферы курсантов; моделирование ситуаций профессионального применения иностранного языка, формирование образа будущей профессии; обеспечение полилингвальной поликультурной среды общения курсантов).

Организационно-методическое обеспечение формирования самостоятельности при обучении иностранному языку курсантов в условиях самоорганизации

Цель организации самостоятельной работы курсантов по иностранному языку «в соответствии с современными потребностями общества, государства и личности будущего офицера носит оперативный и перспективный характер» [48–51]. Оперативная цель организации самостоятельной работы по иностранному языку направлена на формирование у курсантов самостоятельности в условиях процесса обучения для осуществления продуктивной учебной и военно-научной деятельности на иностранном языке. Перспективная цель организации самостоятельной работы связана с ориентацией будущих офицеров на дальнейшее непрерывное самостоятельное совершенствование своей полилингвальной поликультурной личности, повышение уровня владения иностранным языком.

Постановка цели определила выбор принципов организации самостоятельной работы, направленной на формирование самостоятельности. Все принципы взаимосвязаны, представляют собой систему и обеспечивают самостоятельное и результативное овладение курсантами иностранным языком. Методологическую основу организации самостоятельной работы составила совокупность дидактических, общеметодических, лингвистических, психологических принципов, в том числе группа частнометодических принципов (самостоятельности, самоорганизации, самореализации, самообучения, самодеятельности, саморазвития), которые являются особо значимыми в контексте формирования самостоятельности при обучении иностранному языку.

При реализации обучения учтено содержание организации самостоятельной работы, представленное в трех компонентах (лингвистический, психологический, методологический [52–54]), в своей совокупности обеспечивающих формирование самостоятельности.

Обучение иностранному языку в военном вузе является профессионально ориентированным, интегрированным со специальными дисциплинами и строится с учетом потребностей курсантов, определяемых будущей профессией. Поэтому и основой формирования самостоятельности курсантов являются военно-технические и военно-научные тексты. Основным назначением военного профессионально ориентированного текста являются получение, анализ, обобщение и практическое применение иноязычной информации. Через чтение текстов, ориентированных на будущих офицеров, осуществляются передача и присвоение последними глобального опыта профессии. Военно-технические и военно-научные тексты характеризуются определенной функциональной нагрузкой, поэтому им свойственны сжатость, четкость и конкретность формулировок, точность и ясность изложения, что обеспечивает логическую последовательность изложения, стройность построения, четкое отграничение одной мысли от другой, легкость восприятия передаваемой информации. Таким образом, для того чтобы грамматические и лексические особенности военных профессионально ориентированных текстов не препятствовали восприятию информации курсантами, не создавали для них смысловых барьеров, в **лингвистический компонент** содержания организации самостоятельной работы необходимо включить следующее.

Лингвистический компонент организации самостоятельной работы содержит **языковой и речевой материал**. В основе отбора языкового и речевого материала лежат интересы курсантов и их потребности в сфере овладения иностранным языком, контекст предстоящей деятельности, определяющий уровень владения языком.

Языковой материал представлен текстами на иностранном языке, содержащими профессиональные знания, специфику выбранной профессии, отражающие ситуации, которые могут иметь место в предстоящей профессиональной деятельности, роль иностранного языка в будущей профессии. Языковой материал включает грамматические структуры и лексические единицы для самостоятельного усвоения.

Рассмотрим **речевой материал** для организации самостоятельной работы по иностранному языку. Речевой материал представлен темами и ситуациями устного и письменного общения.

Психологический компонент содержания организации самостоятельной работы по иностранному языку включает формируемые в ее процессе речевые навыки и умения, обеспечивающие курсантам пользование изучаемым языком, развитие самостоятельности.

В содержании организации самостоятельной работы в военном вузе выделяют последующие речевые навыки: произносительные (артикуляция отдельных звуков, их соединение в слоги, слова), интонационные (изменение интенсивности с учетом логического ударения), орфографические (выбор букв при написании слов и знаков препинания при написании предложений), лексические (формирование активного и пассивного словарей, узнавание военно-научных и военно-технических лексических и терминологических единиц, развитие речевой догадки) и грамматические (изменение формы слова, соединение слов в предложения, распознавание и понимание форм и конструкций для подъязыка специальности, использование в речи грамматических форм и конструкций, характерных для устных сообщений по специальности).

Успешное формирование речевых умений и навыков невозможно без включения в психологический компонент содержания организации самостоятельной работы по иностранному языку в военном вузе мотивационного элемента. Мотивационный элемент представлен квазипрофессиональными учебными ситуациями, учебными заданиями, способными заинтересовать поставленной задачей, включить каждого курсанта в эффективную учебную деятельность, подкрепить желание непрерывно работать над повышением уровня владения иностранным языком в сфере профессионального и социального межкультурного общения.

Важным компонентом содержания организации самостоятельной работы курсантов по иностранному языку является **методологический компонент**, который включает умения рациональной организации самостоятельной работы различных видов, в своей совокупности обеспечивающих формирование самостоятельности.

Содержание организации самостоятельной работы находит осуществление во внедрении технологий в процесс обучения иностранному языку в военном вузе при имплементации синергетического и компетентностного подходов и сформулированных с их учетом лингводидактических условий. Под технологией организации самостоятельной работы в военном вузе при обучении иностранному языку мы понимаем рационально организованную деятельность преподавателя, координирующую деятельность курсантов [19]. Технологии структурируют обучающую и учебную деятельность в системе взаимодействия преподавателя и курсантов, организуют структурирование и подачу материала [20].

Технология организации самостоятельной работы курсантов реализуется посредством разработанного комплекса упражнений, которая является основой представленной методики. В технологию организации самостоятельной работы посредством разработанного комплекса упражнений включены элементы следующих технологий.

Игра. На этапе формирования творческого уровня самостоятельности курсанты встречаются с упражнениями, выполнение которых требует

от них реализации себя как офицеров войск национальной гвардии, как офицеров службы технического обеспечения войск национальной гвардии, как инженеров. Внедрение игры способствует многократному повторению языкового и речевого материала курсантами, их готовности и способности общаться на иностранном языке, снятию психологических барьеров [7], формированию и развитию умения найти иноязычную информацию и переработать ее согласно содержанию ситуации.

As a future specialist find and study information on technical characteristics of armored fighting vehicle M2 Bradley. Make a presentation taking into account the following points: combat weight, crew and assault group, length, width, height, armor protection, armament, ammunition load, max speed, cruising range, water crossing ability. Present it to the group.

Дифференцированное и индивидуализированное обучение. Для каждого этапа формирования самостоятельности в разработанном комплексе упражнений содержатся дополнительные текстовые материалы, траекторию изучения которых курсанты могут выстроить в зависимости от своего уровня владения иностранным языком, интересов, мотивации, потребностей, индивидуальных особенностей.

Например, технология формирования репродуктивно-подражательной самостоятельности в процессе самостоятельной работы воспроизводящего вида посредством комплекса упражнений реализуется с помощью базового теста «The National Guard Forces of the Russian Federation» и следующих фрагментов: «System of ranks of the National Guard Forces», «Some services of the National Guard Forces of the Russian Federation and their missions», «The Armor Maintenance Service of the National Guard Forces», «The Perm Military Institute of the National Guard Forces of Russia», «Daily routine or one day of cadet's life», «Some sketches from the history of the Perm Military Institute (I–III parts)», «Internal Forces of Russia as the base for The National Guard Forces creation».

Контекстом формирования всех видов самостоятельности курсантов служат базовый профессионально ориентированный текст и дополняющие его, связанные с ним (тематически, информационно, семантически, лексически, грамматически) фрагменты текстов. Таким образом, курсанты учатся работать с «текстовыми массивами», получая возможность самостоятельно выполнить достаточное количество действий и операций, необходимых для формирования их самостоятельности.

Деление текстового материала на базовый текст и фрагменты имеет следующие основания. Организация текстового материала как базовый текст и фрагменты текстов является способом интеграции и систематизации иноязычной, профессионально ориентированной информации на иностранном языке по определенной теме.

Любой текстовый фрагмент позволяет уточнить, расширить информацию по теме, заявленной в базовом тексте. Система базового тек-

ста и фрагментов – это открытая система, которую можно пополнять новыми фрагментами, раскрывающими базовый текст с дополнительных позиций, что дает простор для творчества как преподавателя, так и курсантов.

Данные фрагменты текстов можно читать или просматривать различными способами, в последовательности, определяемой интересами курсантов, мотивацией, уровнем подготовки, индивидуальными особенностями. Тем самым курсанту представляется возможным простроить собственный маршрут изучения раздела.

На всех этапах формирования самостоятельности ***проектная технология*** реализуется в упражнениях, активирующих мыслительную деятельность курсантов, где требуется работать с большими объемами иноязычной информации с целью поиска и отбора необходимой, применять полученные знания, проводить рефлексию [8].

Give your opinion of the text:

1. What new facts about APCs have you learnt from the text?

2. Where can you use the information from the text?

3. What can you conclude after the text reading?

What paragraph is of interest for you as a future Armor maintenance service officer?

Imagine that you are going to make a report on M1 Abrams. The following information should be included into the report: manufacturer, specifications, combat experience, history of development, armament and equipment, combat characteristics, sphere of employment Make a report. Writing a report do not forget about the structure including introduction, main part or body, conclusion. Present it to the group.

Модульная технология. Четко структурированный комплекс упражнений имеет наполнение языковым и речевым материалом, согласно изучаемым темам (или модулям), что позволяет курсантам последовательно их усваивать, накапливать достаточный лексический запас, формировать необходимые лексические и грамматические навыки, приобрести опыт употребления лексического и грамматического материала в речи.

Например, в рамках темы 5 «Основные направления развития материально-технического обеспечения подразделений иностранных армий» и подтемы «Броня и бронированные транспортные средства сухопутных войск» разработан комплекс упражнений для формирования творческой самостоятельности в процессе самостоятельной работы творческого вида, реализуемого с помощью базового теста «Armored personnel carrier» и фрагментов «From the history of vehicle armoring», «Vehicle armor», «An armored vehicle», «BTR-80», «BTR-90».

Содержание упражнений (текстовых, грамматических, лексических) лишь частично связано с базовым текстом, большей частью они

выстроены на поиске и привлечении дополнительной информации и материале фрагментов текстов.

Информационно-коммуникационные технологии. Комплекс упражнений разработан с учетом необходимости использования курсантами информационных технологий с целью «моделирования среды обучения, близкой к аутентичной» [9] и «обеспечения доступа к неограниченному объему информации на изучаемом языке» [10]. На практике работа реализуется посредством использования интернет-ресурсов, электронных словарей и пособий, видеоматериалов.

Найдите на иностранном языке и изучите технические характеристики BTR-90, BTR-T, Russian BMD 4. Сравните эти боевые машины, обращая внимание на их задачи, мобильность, оружие, снаряжение и защиту. Напишите эссе.

Технологии развития критического мышления. Разработанные комплексы содержат упражнения, выполняя которые курсантам необходимо провести анализ, применить имеющееся знание, осуществить оценку проделанной работы, присвоить новое полученное знание.

Найдите и изучите информацию о Британских сухопутных войсках на иностранном языке. Сравните обязанности, предъявляемые требования, необходимые навыки, звания военнослужащих.

Технология визуализации при изучении лексического материала. Некоторые из упражнений комплекса выполняются с привлечением наглядности для более эффективного усвоения курсантами лексического материала.

Прочитайте текст «Engine control». Определите тематику текста. Внимательно изучите рисунки, переведите подрисуночные подписи без словаря. Расположите рисунки, следующие после текста, в нужной последовательности. Вставьте их в текст. Найдите в тексте и выпишите описания рисунков. Переведите текст с помощью словаря.

В технологии упражнение выступает единицей организации самостоятельной работы, т.е. в итоге единицей формирования самостоятельности. Каждое упражнение заключает в себе инструкцию, содержащую мотивационную составляющую; составляющую, ориентирующую направление деятельности курсанта; и оценочную составляющую, а также текст задания и операции, овладение которыми заложено в контекст выполнения упражнения [11, 12].

Самостоятельная работа курсантов организуется через комплекс упражнений на базе профессионально ориентированных текстов с опорой на активизацию компонентов самостоятельности (мотивационный, информационный, рефлексивный, операционный). Упражнение выступает единицей организации самостоятельной работы, т.е. в итоге – единицей формирования самостоятельности. Каждое упражнение заключает в себе инструкцию, содержащую мотивационную, ориентирующую

и оценочную составляющие, текст задания и операции, овладение которыми заложено в контекст выполнения упражнения и формирования компонента самостоятельности.

Определены качественные индикаторы сформированности компонентов самостоятельности, заложенные в каждом упражнении, на основании которых можно сделать вывод о сформированности компонентов самостоятельности и ее уровня в целом [13, 14].

Технология обучения иностранному языку курсантов военного вуза в условиях самоорганизации, ориентированная на формирование самостоятельности, реализована в три ступени в соответствии с семестрами [15]. В основу каждой ступени положены:

– семестр и курс;

– направленно формируемый уровень самостоятельности;

– вид самостоятельной работы, формирующий заданный уровень самостоятельности;

– темы, объединяющие содержание всех текстовых материалов из разных источников для организации самостоятельной работы формируемого уровня самостоятельности;

– текстовые материалы (базовые тексты, фрагменты текстов) в качестве объектов целевого формирования самостоятельности в организуемом виде самостоятельной работы;

– различные типы и количество последовательных упражнений, разработанных на базе текстовых материалов, направленных на формирование и отработку умений, навыков, действий и операций, относящихся к определенному виду самостоятельной работы заданного уровня самостоятельности;

– определенный набор и объем лексических единиц как необходимое терминологическое поле для эффективной организации самостоятельной работы.

На первой ступени обучения (в первом семестре) формирование самостоятельности репродуктивно-подражательного уровня осуществляется в условиях организации самостоятельной работы воспроизводящего вида. Для организации самостоятельной работы данного вида разработаны комплексы упражнений на основе базового профессионально ориентированного текста. Упражнения содержат инструкцию, дополнены алгоритмами выполнения и ориентированы на работу курсантов с двуязычными словарями общей и специальной военной лексики, справочной литературой, отработку лексического и грамматического материала.

Комплексы организованы таким образом, что курсанты, выполняя упражнения, постепенно учились принимать учебную цель, уяснять последовательность выполнения задания, выполнять задания рациональным способом, адекватно оценивать результаты своей деятельности. Также они накапливают опорные факты, способы деятельности и закрепляют их.

На второй ступени обучения (во втором семестре) формирование самостоятельности поисково-исполнительского уровня осуществляется в условиях организации самостоятельной работы преобразующего вида с опорой на разработанные комплексы упражнений, базирующиеся на профессионально ориентированном тексте. В комплексах представлены упражнения, направленные на работу с текстом, включающие различные виды смысловой компрессии и реконструкцию содержания. Текстовые упражнения включают восприятие и обработку профессионально ориентированной иноязычной информации, ее специально организованный поиск, анализ и переработку. Выполнение грамматических упражнений требует от курсантов самостоятельного изучения дополнительных вопросов, рекомендованной справочной литературы, что создавало условия для развития мыслительной активности, формирования приемов и методов познавательной деятельности. Лексические упражнения ориентированы на работу с лексическими единицами, характерными для языка профессии, и организованную различными способами.

Комплексы организованы таким образом, что, выполняя упражнения, курсанты постепенно учатся принимать в них задачу и отыскивать пути ее решения, трансформировать приобретенные ранее знания и способы деятельности, осуществлять перенос имеющихся знаний, устанавливать внутрипредметные и межпредметные связи.

На третьей ступени обучения (в третьем семестре) формирование самостоятельности творческого уровня осуществляется в условиях организации самостоятельной работы творческого вида. Для этого разработаны комплексы упражнений, отражающие реальное использование иностранного языка в профессиональных целях, моделирующие профессиональное общение, связанные с последующей военно-научной и творческой деятельностью будущих офицеров, формирующие потребность в самообразовании.

В комплексах представлены упражнения, направленные на целенаправленный поиск, обработку, творческую переработку, извлечение и использование курсантами профессионально ориентированной иноязычной информации по специальности. Они включают написание реферата на иностранном языке по специальности; подготовку доклада к конференции по специальности на иностранном языке; подготовку тезисов к публикации на иностранном языке по специальности; подготовку профессионально ориентированного высказывания на иностранном языке с предыдущим отбором иноязычного материала для его построения; подготовку устного и письменного иноязычного сообщения профессиональной тематики; подготовку выступления с сообщением по специальности на иностранном языке.

Выполняя упражнения комплекса, курсанты постепенно учатся выделять, формулировать и обосновывать задачу; искать и реализовы-

вать способы ее решения; решать нетиповые задачи на основе ранее накопленного опыта своей деятельности и посредством освоения принципиально новых знаний; обобщать опыт деятельности; проводить сравнительный анализ полученных результатов; нести ответственность за результаты своей деятельности. Тем самым создаются предпосылки для непрерывного иноязычного образования будущего офицера.

Заключение

Увеличение межнациональных и международных контактов привело к тому, что будущий офицер уже не может рассматриваться изолированно от быстро развивающегося информационного пространства. В этой ситуации особый смысл приобретает повышение качества иноязычной подготовки с ориентацией на практическую ее реализацию в повседневной профессиональной деятельности, в армейской службе.

В современных условиях прохождения службы, сложившихся в результате возникновения инновационной быстро развивающейся полилингвальной поликультурной среды деятельности, офицеру приходится использовать иностранный язык, самостоятельно получать необходимую иноязычную информацию, пользоваться ею, а также решать проблемы дальнейшего иноязычного развития.

Становится очевидным, что для успешной реализации в социальной и профессиональной сферах в условиях современной действительности военнослужащему необходимо самостоятельно и непрерывно совершенствоваться в области изучения иностранного языка. Поэтому в настоящий момент приоритетными направлениями в иноязычной подготовке курсантов военных вузов войск национальной гвардии являются самостоятельность и самоорганизация, которые в нашем исследовании выступают как взаимообусловленные.

Анализ практики обучения иностранным языкам в военном вузе показал, что существующий резерв времени, определенный спецификой военного образовательного заведения, не используется эффективно и результативно курсантами для изучения иностранного языка в силу их неспособности самостоятельно организовывать свою работу по изучению последнего, т.е. неспособность проявлять компетенцию самоорганизации. Успешное развитие компетенции самоорганизации возможно при условии формирования самостоятельности курсанта в процессе обучения иностранному языку.

Литература

1. ***Обдалова О.А., Гураль С.К.*** Концептуальные основы разработки образовательной среды для обучения межкультурной коммуникации // Язык и культура. 2012. № 4 (20). С. 83–96.

2. ***Гураль С.К., Смокотин В.М.*** Язык всемирного общения и языковая и культурная глобализация // Язык и культура. 2014. № 1 (25). С. 4–13.
3. ***Митчелл Л.А., Шильнов А.Г.*** Дискурс как основа формирования грамматических навыков в обучении иноязычному общению // Язык и культура. 2014. № 2 (26). С. 146–150.
4. ***Гульбинская Е.В., Обдалова О.А.*** Фреймовая технология как основа обучения иноязычному профессионально ориентированному дискурсу // Язык и культура. 2014. № 3 (27). С. 126–137.
5. ***Минакова Л.Ю., Пилюкова А.В.*** Модернизация образовательной программы по иностранному языку для студентов неязыковых направлений подготовки // Язык и культура. 2014. № 3 (27). С. 157–165.
6. ***Соболева А.В., Обдалова О.А.*** Когнитивная готовность к межкультурному общению как необходимый компонент межкультурной компетенции // Язык и культура. 2015. № 1 (29). С. 146–155.
7. ***Тихонова Е.В.*** Развитие профессиональной компетентности переводчика на основе виртуальной обучающей среды Moodle // Язык и культура. 2015. № 1 (29). С. 169–175.
8. ***Маругина Н.И.*** Концептуальная метафора в процессах естественнонаучного терминообразования // Язык и культура. 2015. № 2 (30). С. 40–50.
9. ***Митчелл Л.А., Гураль С.К.*** Использование интернет-ресурсов в обучении иноязычной грамматике // Язык и культура. 2015. № 2 (30). С. 117–122.
10. ***Тагина Е.К., Тихонова Е.В.*** Обучение экономическому переводу студентов-лингвистов китайского отделения посредством виртуальной обучающей среды Moodle // Язык и культура. 2015. № 2 (30). С. 141–145.
11. ***Гураль С.К., Терешкова Н.С.*** Формирование профессиональной компетентности переводчика при обучении техническому переводу // Язык и культура. 2015. № 3 (31). С. 80–85.
12. ***Житкова Е.В.*** Использование потенциала креативного письма при обучении взрослых иностранному языку // Язык и культура. 2015. № 3 (31). С. 100–105.
13. ***Тихонова Е.В.*** Новые методы обучения устному последовательному переводу студентов-китаистов // Язык и культура. 2015. № 3 (31). С. 126–130.
14. ***Найман Е.А.*** Теория речевых актов в критическом зеркале лингвистической антропологии и социолингвистики // Язык и культура. 2015. № 4 (32). С. 53–62.
15. ***Петрова Г.И., Гураль А.К.*** Классический университет: традиционные ценности и современные языковые бренды // Язык и культура. 2015. № 4 (32). С. 73–82.
16. ***Федеральный*** государственный образовательный стандарт высшего образования по специальности 23.05.02 «Транспортные средства специального назначения» (уровень специалитета). URL: http://www.consultant.ru/document/ (дата обращения: 15.01.2018).
17. ***Крузе Б.А.*** Методическое проектирование системы лингвоинформационной многоуровневой подготовки будущего учителя иностранного языка : автореф. дис. … д-ра пед. наук. Н. Новгород, 2014. 44 с.
18. ***Рогова Г.В., Рабинович Ф.М., Сахарова Т.Е.*** Методика обучения иностранным языкам в школе. М. : Просвещение, 1991. 287 с.
19. ***Азимов Э.Г., Щукин А.Н.*** Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М. : ИКАР, 2009. 448 с.
20. ***Сериков В.В.*** Личностный подход в образовании: концепция и технологии. Волгоград : Перемена, 1994. 152 с.
21. ***Батраева О.М.*** Игровые технологии как средство активизации учебного процесса при формировании коммуникативной и социокультурной компетенций. Теория и практика образования в современном мире : материалы Междунар. науч. конф. (Санкт-Петербург, февр. 2012 г.). СПб., 2012. С. 311–314.

22. ***Жигалев Б.А., Безукладников К.Э., Крузе Б.А.*** Технологии критериального оценивания и рефлексии как способ повышения мотивации при овладении иностранным языком в школе и вузе // Язык и культура. 2017. № 37. С. 153–165. URL: http://journals.tsu.ru/language/&journal_page=archive&id=1583&article_id=35147.
23. ***Шевченко М.А., Игнатов А.А., Гураль С.К.*** Роль профессионального подъязыка в обучении военному переводу // Язык и культура. 2015. № 4 (32). С. 164–172.
24. ***Гураль С.К., Митчелл Л.А.*** О свойстве грамматической аутентичности речи обучаемых // Язык и культура. 2015. № 4 (32). С. 173–181.
25. ***Гураль С.К., Терешкова Н.С.*** Обучение техническому переводу студентов-лингвистов китайского отделения посредством мультимедийной проектной деятельности // Язык и культура. 2016. № 1 (33). С. 129–136.
26. ***Гураль С.К., Шильнов А.Г.*** Обучение иноязычному дискурсу посредством интеллектуальной игры JEOPARDY! // Язык и культура. 2016. № 1 (33). С. 137–147.
27. ***Минакова Л.Ю.*** Влияние ситуативного контекста на адекватность понимания аутентичной речи при обучении иноязычному дискурсу // Язык и культура. 2016. № 1 (33). С. 160–170.
28. ***Привороцкая Т.В., Гураль С.К.*** Обучение аудиовизуальному переводу посредством анализа кинодискурса // Язык и культура. 2016. № 1 (33). С. 171–180.
29. ***Черникова И.В.*** Проблема «язык и мышление» в свете системно-эволюционного метода // Язык и культура. 2016. № 2 (34). С. 207–216.
30. ***Житкова Е.В., Морева А.В., Стеклянникова С.Ю.*** Иноязычный квест как форма профориентационной работы с абитуриентами // Язык и культура. 2016. № 3 (35). С. 127–136. DOI: 10.17223/19996195/35/11
31. ***Митчелл Л.А., Гураль С.К.*** Модель формироания грамматико-дискурсивных навыков у студентов неязыкового вуза на основе когнитивного подхода // Язык и культура. 2016. № 3 (35). С. 146–154. DOI: 10.17223/19996195/35/13
32. ***Михалева Л.В., Левашкина З.Н.*** Учет необходимости организации автономной работы при обучении иноязычному общению // Язык и культура. 2016. № 3 (35). С. 155–163. DOI: 10.17223/19996195/35/14
33. ***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
34. ***Викулина М.А., Обдалова О.А.*** Технологии как способ реализации целей иноязычного образования в высшей школе // Язык и культура. 2017. № 38. С. 171–189. DOI: 10.17223/19996195/38/12
35. ***Гураль С.К., Корнеева М.А.*** Интеграции кейс-стади метода в иноязычное обучение студентов направления «Прикладная механика» в контексте актуальных образовательных тенденций // Язык и культура. 2017. № 38. С. 190–206. DOI: 10.17223/19996195/38/13
36. ***Гураль С.К., Корнеева М.А.*** Обучение профессиональному иноязычному дискурсу студентов физико-технического факультета Томского государственного университета направления «Прикладная механика» с использованием кейс-стади метода (case study method) // Язык и культура. 2017. № 37. С. 166–184.
37. ***Титова С.В., Авраменко А.П.*** Эволюция средств обучения в преподавании иностранных языков: от компьютера к смартфону // Вестник Московского университета. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2013. № 1. С. 4–11. http://journals.tsu.ru/ language/&journal_page=archive&id=1622&article_id=36113
38. ***Безукладников К.Э., Новоселов М.Н., Крузе Б.А.*** Особенности формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции будущего учителя иностранного языка // Язык и культура. 2017. № 38. С. 152–170. URL: http://journals.tsu.ru/language/&journal_page=archive&id=1622&article_id=36113

39. ***Безукладников К.Э., Назарова А.В.*** Обучение иноязычной монологической речи на интегративной основе // Язык и культура. 2017. № 39. С. 135–153.
40. ***Bezukladnikov K., Kruze B.*** Modern Education Technologies for Pre-Service Foreign Language Teachers // Procedia - Social and Behavioral Sciences. 2015. Vol. 200. P. 393–397. http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/ S1877042815047321
41. ***Bezukladnikov K.E., Novoselov M.N., Kruze B.A.*** The International Teacher's Foreign Language Professional Communicative Competency Development // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2014. Vol. 154. P. 329–332. http://ac.els-cdn.com/S1877042814056080/1-s2.0-S1877042814056080-main.pdf?_tid=b1578776-8cc2-11e4-9d23-00000aab0f02&acdnat=1419573035_36b4ea3ccf9ce794ad7b8a1d637f8153
42. ***Колесников А.А., Поляков О.Г.*** Личностно-компетентностная основа филологического образования (иностранные языки) // Язык и культура. 2017. № 40. С. 208–228. DOI: 10.17223/19996195/40/15
43. ***Гураль С.К., Корнеева М.А.*** К вопросу об организационно-методических условиях обучения английскому языку студентов направления «Прикладная механика» // Язык и культура. 2017. № 39. С. 180–186. DOI: 10.17223/19996195/39/12
44. ***Шульгина Е.М.*** Организация метакогнитивных процессов при обучении иноязычному дискурсу // Язык и культура. 2017. № 39. С. 298–324. DOI: 10.17223/19996195/39/21
45. ***Одалова О.А., Соболева А.В.*** Учет когнитивных стилей обучающихся как способ индивидуализации процесса обучения иностранному языку // Язык и культура. 2013. № 2 (22). С. 110–115.
46. ***Игна О.Н.*** Признаки тенденции технологизации в отечественном языковом образовании // Язык и культура. 2013. № 3 (23). С. 102–110.
47. ***Смокотин В.М., Боллани К.Э.*** Восприятие английского языка во всем мире во все более глобализирующемся климате // Язык и культура. 2013. № 3 (23). С. 111–119.
48. ***Гураль С.К., Смокотин В.М.*** Межъязыковая и межкультурная коммуникация в период глобализации // Язык и культура. 2013. № 4 (24). С. 14–23.
49. ***Гураль С.К., Тихонова Е.В.*** Организация процесса обучения устному последовательному переводу в свете синергетической теории // Язык и культура. 2013. № 4 (24). С. 77–82.
50. ***Минакова Л.Ю., Вард Э., Кузнецова Е.М., Марутян М.Б.*** К вопросу о контроле сформированности иноязычной коммуникативной компетенции студентов неязыковых факультетов // Язык и культура. 2013. № 4 (24). С. 90–96.
51. ***Тихонова Е.В.*** Особенности реализации тренинга в обучении устному последовательному переводу // Язык и культура. 2013. № 4 (24). С. 132–136.
52. ***Айлазян Е.П., Обдалова О.А.*** Моделирование курса делового иноязычного общения в полипрофессиональном пространстве вуза // Язык и культура. 2012. № 1 (17). С. 62–65.
53. ***Кузнецова Е.М.*** Реализация компетентностного подхода в лингвистическом образовании: к вопросу о значении общекультурных компетенций // Язык и культура. 2012. № 3 (19). С.82–87.
54. ***Марутян М.Б.*** Использование ИКТ в организации процесса подготовки переводчиков на базе языковых факультетов // Язык и культура. 2012. № 3 (19). С. 89–101.

Сведения об авторах:

Безукладников Константин Эдуардович – доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой методики преподавания иностранных языков Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета (Пермь, Россия). E-mail: Konstantin.bezukladnikov@gmail.com

Крузе Борис Александрович – доктор педагогических наук, профессор кафедры методики преподавания иностранных языков Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета (Пермь, Россия). E-mail: bkruze@gmail.com
Вахрушева Оксана Валерьевна – преподаватель кафедры иностранных языков Пермского военного института войск национальной гвардии Российской Федерации (Пермь, Россия). E-mail: oksana.moskotina@yandex.ru

Поступила в редакцию 5 февраля 2018 г.

CADETS' FOREIGN LANGUAGE TEACHING: THE CONTEXT OF SELF-ORGANIZATION

Bezukladnikov K.Ed., Ph.D., Professor, Head of the Department for Foreign Language Education of the Perm State Humanitarian Pedagogical University (Perm, Russia). E-mail: Konstantin.bezukladnikov@gmail.com
Kruze B.A., Ph.D., Professor of the Department for Foreign Language Education of the Perm State Humanitarian Pedagogical University (Perm, Russia). E-mail: bkruze@gmail.com
Vakhrusheva O.V., Lecturer of Foreign Languages Department of the Perm Military Institute of National Guard Troops of the Russian Federation (Perm, Russia). E-mail: oksana.moskotina@yandex.ru

DOI: 10.17223/19996195/41/14

Abstract. The article notes that the development of the economy and politics, the geopolitical situation in the world, have radically changed the idea of foreign-language training of servicemen of the troops of the National Guard of the Russian Federation. The increase in international contacts has led to the fact that the future officer can no longer be considered as isolated from the rapidly developing information environment. In this situation, the improvement of the quality of foreign-language training, with an orientation toward its practical implementation in daily professional activity, in the army service, acquires special significance. Observation of the process of teaching a foreign language in a military high school, practical experience in the field of foreign-language training of cadets made it possible to reveal the deficit of officers' independence in studying another language. The deficit of foreign language independence of the cadet is manifested in its insufficient ability for full-fledged and productive independent foreign-language activity in the rapidly developing multicultural environment of the future military, both social and professional. It is natural that the problem of forming a student's foreign language independence is of interest and requires an exhaustive solution due to globalization and the growing intensity of interethnic interactions, when the question of analyzing foreign information, its relevant perception and interpretation becomes so important. Thus, new requirements are imposed for the training of cadets in a foreign language education, which indicates the need to change the goals, content, technologies and approaches to foreign-language education in a military higher education institution. The article assumes that the foreign language training of cadets will meet the requirements of the time, if they rely on the formation of the competence of self-organization. Under the competence of self-organization, we mean the ability and readiness of a cadet to conduct an effective independent foreign-language activity, that is, his ability and readiness to manifest independence in mastering a foreign language. Thus, the initiation of the process of self-organization is possible only through the formation of the student's independence. It determines the student's readiness for self-organization. Consequently, the formation of independence is acute in the study of foreign languages and is gaining increasing importance, becoming its natural component. The questions of the content of military training in foreign language are analyzed. The methodology for the formation of the student's foreign language independence is based on the provisions of the competence approach, on the interconnected system of didactic, general, private, linguistic and psychological principles of

independent organization. The content is represented by a three-component structure (linguis- (linguistic, methodological and psychological components). It involves the gradual formation of foreign-language independence in conditions of cadets implementing independent work of different types. The latter allows to develop the student's need for continuous self-improvement in the sphere of learning a foreign language, and the acquired skills of independent work, which provides the basis for this continuous foreign language education. Independent work for the purpose of forming a foreign language autonomy is organized through sets of exercises developed on the basis of professionally oriented texts, where the exercise is a unit of organization of independent work, that is, as a result, a unit of formation of a foreign language independence. Complexes of exercises aimed at the formation of foreign language independence of cadets and implemented in certain linguodidactic conditions, developed with the support of the activation of its components (motivational, informational, reflexive, operational). At all stages of the formation of independence is based on the development of appropriate skills and linguistic knowledge. These sets of exercises control the formation of foreign-language independence, stimulates and controls it. The author considers the peculiarities of organization of independent work on a foreign language in a military higher educational institution based on the internal resources of cadets, such as self-control, self-assessment, self-regulation, which serve as a method for coordinating the classroom's independent work. The problem of organization of independent work as a complete system is noted.

Keywords: foreign language training; competence of self-organization; independence; independent work; competence-based and synergetic approaches; educational technologies.

References

1. Obdalova O.A., Gural' S.K. (2012) Kontseptual'nyye osnovy razrabotki obrazova-tel'noy sredy dlya obucheniya mezhkul'turnoy kommunikatsii [Conceptual foundations of development of educational environment for teaching intercultural communication] // Jazyk i kul’tura – Language and Culture. 4 (20). pp. 83–96.
2. Gural' S.K., Smokotin V.M. (2014) Jazyk vsemirnogo obshcheniya i jazykovaya i kul'turnaya globalizatsiya [The language of worldwide communication and linguistic and cultural globalization] // Jazyk i kul’tura – Language and Culture. 1 (25). pp. 4–13.
3. Mitchell L.A., Shil'nov A.G. (2014) Diskurs kak osnova formirovaniya grammaticheskikh navykov v obuchenii inoyazychnomu obshcheniyu [Discourse as a foundation for formation of grammatical skills in teaching foreign-language communication] // Jazyk i kul’tura – Language and Culture. 2 (26). pp. 146–150.
4. Gul'binskaya E.V., Obdalova O.A. (2014) Freymovaya tekhnologiya kak osnova obucheniya inoyazychnomu professional'no oriyentirovannomu diskursu [Frame technology as a foundation for teaching foreign-language professionally oriented discourse] // Jazyk i kul’tura – Language and Culture. 3 (27). pp. 126–137.
5. Minakova L.Yu., Pilyukova A.V. (2014) Modernizatsiya obrazovatel'noy programmy po inostrannomu yazyku dlya studentov neyazykovykh napravleniy podgotovki [Modernization of the educational program in a foreign language for students of non-linguistic majors] // Jazyk i kul’tura – Language and Culture. 3 (27). pp. 157–165.
6. Soboleva A.V., Obdalova O.A. (2015) Kognitivnaya gotovnost' k mezhkul'turnomu obshcheniyu kak neobkhodimyy komponent mezhkul'turnoy kompetentsii [Cognitive readiness for intercultural communication as a necessary component of intercultural competence] // Jazyk i kul’tura – Language and Culture. 1 (29). pp. 146–155.
7. Tikhonova E.V. (2015) Razvitiye professional'noy kompetentnosti perevodchika na osnove virtual'noy obuchayushchey sredy Moodle [Development of translator’s professional competence on the basis of Moodle virtual learning environment] // Jazyk i kul’tura – Language and Culture. 1 (29). pp. 169–175.

8. Marugina N.I. (2015) Kontseptual'naya metafora v protsessakh yestestvennonauchnogo terminoobrazovaniya [Conceptual metaphor in the processes of building of natural science terminology] // Jazyk i kul'tura – Language and Culture. 2 (30). pp. 40–50.
9. Mitchell L.A., Gural' S.K. (2015) Ispol'zovaniye internet-resursov v obuchenii inoyazychnoy grammatike [The use of Internet resources in teaching foreign grammar] // Jazyk i kul'tura – Language and Culture. 2 (30). pp. 117–122.
10. Tagina Ye.K., Tikhonova E.V. (2015) Obucheniye ekonomicheskomu perevodu studentov-lingvistov kitayskogo otdeleniya posredstvom virtual'noy obuchayushchey sredy Moodle [Teaching economic translation to students-linguists of the Chinese department via Moodle virtual learning environment] // Jazyk i kul'tura – Language and Culture. 2 (30). pp. 141–145.
11. Gural' S.K., Tereshkova N.S. (2015) Formirovaniye professional'noy kompetentnosti perevodchika pri obuchenii tekhnicheskomu perevodu [Formation of translator's professional competence when teaching technical translation] // Jazyk i kul'tura – Language and Culture. 3 (31). pp. 80–85.
12. Zhitkova E.V. (2015) Ispol'zovaniye potentsiala kreativnogo pis'ma pri obuchenii vzroslykh inostrannomu yazyku [The use of the potential of creative writing in teaching a foreign language to adults] // Jazyk i kul'tura – Language and Culture. 3(31). pp. 100–105.
13. Tikhonova E.V. (2015) Novyye metody obucheniya ustnomu posledovatel'nomu perevodu studentov-kitaistov [New methods for teaching consecutive interpreting to students majoring at Chinese] // Jazyk i kul'tura – Language and Culture. 3 (31). pp. 126–130.
14. Nayman E.A. (2015) Teoriya rechevykh aktov v kriticheskom zerkale lingvisticheskoy antropologii i sotsiolingvistiki [The theory of speech acts in the critical mirror of linguistic anthropology and sociolinguistics] // Jazyk i kul'tura – Language and Culture. 4 (32). pp. 53–62.
15. Petrova G.I., Gural' A.K. (2015) Klassicheskiy universitet: traditsionnyye tsennosti i sovremennyye yazykovyye brendy [Classic university: traditional values and modern language brands] // Jazyk i kul'tura – Language and Culture. 4 (32). pp. 73–82.
16. Federal'nyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart vysshego obrazovaniya po spetsial'nosti 23.05.02 «Transportnyye sredstva spetsial'nogo naznacheniya» (uroven' spetsialiteta) [Federal state educational standard of higher education for specialty 23.05.02 "Special purpose vehicles" (level of specialist)]. URL: http://www.consultant.ru/document/ (Accessed: 15.01.2018).
17. Kruze B.A. (2014) Metodicheskoye proyektirovaniye sistemy lingvoinformatsionnoy mnogourovnevoy podgotovki budushchego uchitelya inostrannogo yazyka [Methodical design of the system of linguistic information multilevel training of future teacher of a foreign language]. Abstract of Pedagogics doc. diss. N. Novgorod.
18. Rogova G.V., Rabinovich F.M., Sakharova T.E. (1991) Metodika obucheniya inostrannym yazykam v shkole [Methodology of teaching foreign languages in school]. M. : Prosveshcheniye.
19. Azimov E.G., Shchukin A.N. (2009) Novyy slovar' metodicheskikh terminov i ponyatiy (teoriya i praktika obucheniya yazykam) [A new dictionary of methodological terms and concepts (theory and practice of teaching languages)]. M. : IKAR.
20. Serikov V.V. (1994) Lichnostnyy podkhod v obrazovanii: kontseptsiya i tekhnologii [Personality approach in education: concept and technology]. Volgograd : Peremena.
21. Batrayeva O.M. (2012) Igrovyye tekhnologii kak sredstvo aktivizatsii uchebnogo protsessa pri formirovanii kommunikativnoy i sotsiokul'turnoy kompetentsiy [Game technologies as a means of activating the learning process in the formation of communicative and sociocultural competencies]. Teoriya i praktika obrazovaniya v sovremennom mire : materialy mezhdunar. nauch. konf. SPb. pp. 311–314.
22. Zhigalyov B.A., Bezukladnikov K.E., Kruze B.A. (2017) Tekhnologii kriterial'nogo otsenivaniya i refleksii kak sposob povysheniya motivatsii pri ovladenii inostrannym yazykom v shkole i vuze [The technology of criterial estimation and reflection as a way to

increase motivation when acquiring a foreign language in school and university] // Jazyk i kul'tura – Language and Culture. 37. pp. 153–165.
23. Shevchenko M.A., Ignatov A.A., Gural' S.K. (2015) Rol' professional'nogo pod-yazyka v obuchenii voyennomu perevodu [The role of professional sublanguage in teaching military translation] // Jazyk i kul'tura – Language and Culture. 4 (32). pp. 164–172.
24. Gural' S.K., Mitchell L.A. (2015) O svoystve grammaticheskoy autentichnosti rechi obuchayemykh [On the property of grammatical authenticity of students' speech] // Jazyk i kul'tura – Language and Culture. 4 (32). pp. 173–181.
25. Gural' S.K., Tereshkova N.S. (2016) Obucheniye tekhnicheskomu perevodu studentov-lingvistov kitayskogo otdeleniya posredstvom mul'timediynoy proyektnoy deyatel'nosti [Teaching technical translation to students-linguists of Chinese department via multimedia project activities] // Jazyk i kul'tura – Language and Culture. 1 (33). pp. 129–136.
26. Gural' S.K., Shil'nov A.G. (2016) Obucheniye inoyazychnomu diskursu posredstvom intellektual'noy igry JEOPARDY! [Teaching foreign discourse via intellectual game JEOPARDY!] // Jazyk i kul'tura – Language and Culture. 1 (33). pp. 137–147.
27. Minakova L.Yu. (2016) Vliyaniye situativnogo konteksta na adekvatnost' ponimaniya autentichnoy rechi pri obuchenii inoyazychnomu diskursu [The influence of situational context on the adequacy of understanding of authentic speech when teaching foreign-language discourse] // Jazyk i kul'tura – Language and Culture. 1 (33). pp. 160–170.
28. Privorotskaya T.V., Gural' S.K. (2016) Obucheniye audiovizual'nomu perevodu posredstvom analiza kinodiskursa [Teaching audiovisual translation via analysis of film discourse] // Jazyk i kul'tura – Language and Culture. 1 (33). pp. 171–180.
29. Chernikova I.V. (2016) Problema "jazyk i myshleniye" v svete sistemno-evolyutsionnogo metoda [The problem of "language and thinking" in the light of the system evolutionary method] // Jazyk i kul'tura – Language and Culture. 2 (34). pp. 207–216.
30. Zhitkova E.V., Moreva A.V., Steklyannikova S.Yu. (2016) Inoyazychnyy kvest kak forma proforiyentatsionnoy raboty s abituriyentami [A quest in foreign language as a form of vocational guidance work with applicants] // Jazyk i kul'tura – Language and Culture. 3 (35). pp. 127–136. DOI: 10.17223/19996195/35/11
31. Mitchell L.A., Gural' S.K. (2016) Model' formirovaniya grammatiko-diskursivnykh navykov u studentov neyazykovogo vuza na osnove kognitivnogo podkhoda [The model of formation of grammatical-discursive skills in students of a non-linguistic university on the basis of cognitive approach] // Jazyk i kul'tura – Language and Culture. 3 (35). pp. 146–154. DOI: 10.17223/19996195/35/13
32. Mikhalyova L.V., Levashkina Z.N. (2016) Uchet neobkhodimosti organizatsii avtonomnoy raboty pri obuchenii inoyazychnomu obshcheniyu [Consideration of the need for organization of individual work when teaching foreign-language communication] // Jazyk i kul'tura – Language and Culture. 3 (35). pp. 155–163. DOI: 10.17223/19996195/ 35/14
33. Obdalova O.A., Minakova L.Yu., Soboleva A.V. (2017) Diskurs kak yedinitsa kommunikativnogo i rechemyslitel'nogo protsessa v kommunikatsii predstaviteley raznykh lingvokul'tur [Discourse as a unit of communicative and verbal and cogitative 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
34. Vikulina M.A., Obdalova O.A. (2017) Tekhnologii kak sposob realizatsii tseley inoyazychnogo obrazovaniya v vysshey shkole [Technology as a way to implement the goals of foreign language education in higher school] // Jazyk i kul'tura – Language and Culture. 38. pp. 171–189. DOI: 10.17223/19996195/38/12
35. Gural' S.K., Korneyeva M.A. (2017) Integratsii keys-stadi metoda v inoyazychnoye obucheniye studentov napravleniya "Prikladnaya mekhanika" v kontekste aktual'nykh obrazovatel'nykh tendentsiy [Integrations of case-method into foreign language teaching of students majoring at "Applied mechanics" in the context of actual educational trends] // Jazyk i kul'tura – Language and Culture. 38. pp. 190–206. DOI: 10.17223/19996195/38/13

36. Gural' S. K., Korneyeva M.A. (2017) Obucheniye professional'nomu inoyazychnomu diskursu studentov fiziko-tekhnicheskogo fakul'teta tomskogo gosudarstvennogo universiteta napravleniya "Prikladnaya mekhanika" s ispol'zovaniyem keys-stadi metoda (case study method) [Teaching professional foreign-language discourse to students of Faculty of Physics and Engineering of Tomsk State University majoring at "Applied mechanics" using case-study method] // Jazyk i kul'tura – Language and Culture. 37. pp. 166–184.
37. Titova S.V., Avramenko A.P. (2013) Evolyutsiya sredstv obucheniya v prepodavanii inostrannykh yazykov: ot komp'yutera k smartfonu [Evolution of teaching means in teaching foreign languages: from computer to smartphone] // Vestn. Mosk. un-ta. Ser. 19. Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikatsiya. 1. pp. 4–11. URL: http://journals.tsu.ru/language/&journal_page=archive&id=1622&article_id=36113
38. Bezukladnikov K.E., Novoselov M.N., Kruze B.A. (2017) Osobennosti formirovaniya inoyazychnoy professional'noy kommunikativnoy kompetentsii budushchego uchitelya inostrannogo yazyka [Features of formation of a foreign language professional communicative competence of future teacher of foreign language] // Jazyk i kul'tura – Language and Culture. 38. pp. 152–170. URL: http://journals.tsu.ru/language/&journal_page=archive&id=1622&article_id=36113
39. Bezukladnikov K.E., Nazarova A.V. (2017) Obucheniye inoyazychnoy monologicheskoy rechi na integrativnoy osnove [Teaching foreign monologue speech on an integrative basis] // Jazyk i kul'tura – Language and Culture. 39. pp. 135–153.
40. Bezukladnikov K., Kruze B. (2015) Modern Education Technologies for Pre-Service Foreign Language Teachers // Procedia - Social and Behavioral Sciences. 200. pp. 393–397. http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/ S1877042815047321
41. Bezukladnikov K.E., Novoselov M.N., Kruze B.A. (2014) The International Teacher's Foreign Language Professional Communicative Competency Development // Procedia - Social and Behavioral Sciences. 154. pp. 329–332. http://ac.els-cdn.com/S1877042814056080/1-s2.0-S1877042814056080-main.pdf?_tid=b1578776-8cc2-11e4-9d23-00000aab0f02&acdnat=1419573035_36b4ea3ccf9ce794ad7b8a1d637f8153
42. Kolesnikov A.A., Polyakov O.G. (2018) Lichnostno-kompetentnostnaya osnova filologicheskogo obrazovaniya (inostrannyye yazyki) [The personality-competence foundation of philological education (foreign languages)] // Jazyk i kul'tura – Language and Culture. 40. pp. 224–245.
43. Gural' S.K., Korneyeva M.A. (2017) K voprosu ob organizatsionno-metodicheskikh usloviyakh obucheniya angliyskomu yazyku studentov napravleniya "Prikladnaya mekhanika" [On the issue of organizational and methodological conditions for teaching English to students majoring at "Applied mechanics"] // Jazyk i kul'tura – Language and Culture. 39. pp. 180–186. DOI: 10.17223/19996195/39/12
44. Shul'gina E.M. (2017) Organizatsiya metakognitivnykh protsessov pri obuchenii inoyazychnomu diskursu [Organization of metacognitive processes in teaching foreign-language discourse] // Jazyk i kul'tura – Language and Culture. 39. pp. 298–324. DOI: 10.17223/19996195/39/21
45. Odalova O.A., Soboleva A.V. (2013) Uchet kognitivnykh stiley obuchayushchikhsya kak sposob individualizatsii protsessa obucheniya inostrannomu yazyku [Consideration of students' cognitive styles as a way of individualizing the process of learning a foreign language] // Jazyk i kul'tura – Language and Culture. 2 (22). pp. 110–115.
46. Igna O.N. (2013) Priznaki tendentsii tekhnologizatsii v otechestvennom yazykovom obrazovanii [The signs of technologization trend in the domestic language education] // Jazyk i kul'tura – Language and Culture. 3 (23). pp. 102–110.
47. Smokotin V.M., Bollani K.E. (2013) Vospriyatiye angliyskogo yazyka vo vsem mire vo vse boleye globaliziruyushchemsya climate [Perception of the English language throughout the world in an increasingly globalizing climate] // Jazyk i kul'tura – Language and Culture. 3 (23).pp. 111–119.

48. 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.
49. Gural' S.K., Tikhonova E.V. (2013) Organizatsiya protsessa obucheniya ustnomu posledovatel'nomu perevodu v svete sinergeticheskoy teorii [Organization of the process of teaching consecutive interpreting in the light of synergetic theory] // Jazyk i kul'tura – Language and Culture. 4 (24). pp. 77–82.
50. Minakova L.Yu., Ward E., Kuznetsova E.M., Marutyan M.B. (2013) K voprosu o kontrole sformirovannosti inoyazychnoy kommunikativnoy kompetentsii studentov neyazykovykh fakul'tetov [On the issue of controlling the formation of foreign communicative competence of students of non-linguistic faculties] // Jazyk i kul'tura – Language and Culture. 4 (24). pp. 90–96.
51. Tikhonova E.V. (2013) Osobennosti realizatsii treninga v obuchenii ustnomu posledovatel'nomu perevodu [Features of training implementation in teaching consecutive interpreting] // Jazyk i kul'tura – Language and Culture. 4 (24). pp. 132–136.
52. Aylazyan E.P., Obdalova O.A. (2012) Modelirovaniye kursa delovogo inoyazychnogo obshcheniya v poliprofessional'nom prostranstve vuza [Modeling the course of business foreign language communication in polyprofessional university space] // Jazyk i kul'tura – Language and Culture. 1 (17). pp. 62–65.
53. Kuznetsova E.M. (2012) Realizatsiya kompetentnostnogo podkhoda v lingvisticheskom obrazovanii: k voprosu o znachenii obshchekul'turnykh kompetentsiy [Implementation of the competence approach in linguistic education: on the issue of importance of general cultural competences] // Jazyk i kul'tura – Language and Culture. 3 (19). pp.82–87.
54. Marutyan M.B. (2012) Ispol'zovaniye IKT v organizatsii protsessa podgotovki perevodchikov na baze yazykovykh fakul'tetov [The use of ICT in organization of the process of translators' training on the basis of language faculties] // Jazyk i kul'tura – Language and Culture. 3 (19). pp. 89–101.

Received 5 February 2018

УДК 378.147:811
DOI: 10.17223/19996195/41/15

ЛИНГВИСТИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В КОНТЕКСТЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ФЕНОМЕНА МЕЖЭТНИЧЕСКОЙ КОММУНИКАЦИИ

Е.Н. Дмитриева, О.Г. Оберемко

Аннотация. Развитие концепции межкультурной коммуникации в лингвистическом образовании приводит к необходимости исследования межэтнической коммуникации как феномена жизнедеятельности народов, который способствует становлению и упрочению культурных форм и способов взаимодействия, переводя их в ранг межкультурных и позволяя говорить о межкультурной коммуникации. Понятие межэтнической коммуникации имеет методологическое значение для разработки современного содержания лингвистического образования. Актуализация данного понятия в лингвистическом образовании позволяет устанавливать связи между культурными кодами, формами взаимодействия и сопровождающими их духовными процессами; механизмами культурной идентификации, образовательными и профессиональными программами подготовки лингвиста. Бытие людей в мире материальных и духовных ценностей связано с созданием множества этнокультурных моделей социальной сферы их обитания. Наиболее устойчивыми, стереотипными этнокультурными моделями выступают те из них, которые находят свое функциональное выражение в коммуникативных ситуациях. Коммуникативное пространство этносов существует как мир знаковых и информационных процессов, обладающих присущими для них кодами, особенностями кодирования и декодирования текстов, функционирующий в культурно-историческом контексте. Для полноценного понимания иноязычного текста, достигаемого при обучении иностранному языку, важно установление связи в историческом развитии языка, культуры, поведения и деятельности представителей этноса. Язык в процессе лингвистического образования должен рассматриваться не как отдельно взятая система, самодовлеющая над личностью в ее коммуникативных связях и отношениях, а как система связи между взаимодействующими субъектами исторического процесса в контексте конкретного своеобразия социокультурных условий жизнедеятельности и образа жизни этноса. В процессе лингвистического образования важно не только предоставить обучающемуся услугу по обучению языку как знаковой системе, но и способствовать пониманию языка как этнокультурного кода, развитию способности «вчувствования» в этническую картину мира.
Ключевые слова: межэтническая коммуникация; коммуникативное пространство этносов; этническая картина мира; лингвистическое образование.

Введение

Значительные преобразования в жизни многонационального мира, развитие международных и межнациональных контактов обуслов-

ливают высокую потребность общества и личности в овладении иностранным языком как средством достижения взаимопонимания в условиях современной непосредственной и опосредованной коммуникации. В сфере лингвистического образования эта потребность наиболее очевидна, так как оно призвано обеспечить подготовку выпускника, владеющего коммуникативной компетенцией, профессионально способного к межкультурному диалогу.

В теории и практике современного лингвистического образования накоплен значительный опыт формирования компетентного лингвиста, сложилась система подходов и методов, способствующих эффективному обучению иностранным языкам: личностно-деятельностный, социокультурный, развивающий, лингвострановедческий, когнитивно-коммуникативный подходы (М.Л. Вайсбурд, Е.М. Верещагин, И.Н. Верещагина, И.А. Зимняя, В.Г. Костомаров, А.А. Леонтьев, Р.П. Мильруд, Р.К. Миньяр-Белоручев, В.В. Сафонова, С.Ф. Шатилов), коммуникативный, сознательно-практический, интенсивный методы (Б.В. Беляев, Г.А. Китайгородская, Е.И. Пассов). В лингвистическом образовании сформировалось обоснованное понимание того факта, что язык является неотъемлемой частью культуры народа, а коммуникация на родном и иностранном языках представляет собой межкультурную коммуникацию, что стало базовым положением современной концепции обучения иностранным языкам (Е.М. Верещагин, И.А. Зимняя, В.Г. Костомаров, А.А. Леонтьев, С.Г. Тер-Минасова, И.И. Халеева и др.). Эта концепция разрабатывается в целом ряде исследований, освещающих различные вопросы: отдельные аспекты формирования межкультурной компетенции при обучении иностранному языку – когнитивные, коммуникативные, профессиональные и др.; реализация конкретного подхода (коммуникативно-когнитивного, проективного, интегративного и проч.) в обучении иностранному языку; формирование готовности будущего специалиста к использованию иностранного языка в профессиональной коммуникации; формирование лингвогуманитарной культуры будущего учителя; стратегии коммуникативного поведения в профессионально значимых ситуациях межкультурного общения; теория и методы профессионального языкового образования (Н.И. Алмазова, Т.Н. Астафурова, С.А. Вишнякова, О.Ю. Искандарова, В.Н. Карташова, Э.П. Комарова, Ж.В. Перепелкина, И.Л. Плужник, Е.В. Цибульская, А.В. Щепилова и др.).

Исследователи вопроса взаимосвязанного развития языка и культуры отмечают наличие в этом процессе двух сосуществующих тенденций – глобализации (формирования «глобального языка», или языка всемирного общения, в качестве которого выступает преимущественно английский язык) и глокализации (сохранения и усиления этнического своеобразия языков и культур). Как указывают С.К. Гураль и

В.М. Смокотин, наличие этих тенденций ведет «к образованию множественных идентичностей в мире» [1. С. 11]. Применение этого положения в сфере лингвистического образования приводит к необходимости исследования межэтнической коммуникации как феномена жизнедеятельности народов, который способствует становлению и упрочению культурных форм и способов взаимодействия, переводя их в ранг межкультурных и углубляя представления о межкультурной коммуникации. В рамках данной статьи ставится и рассматривается проблема содержания лингвистического образования в контексте исследования феномена межэтнической коммуникации, что связано с вопросами соответствия речевых моделей этноязыков представляемой в них реальности, адекватности понимания текста смыслу передаваемой информации и, в связи с этим, с обеспечением этно-социокультурной идентификации обучающихся.

Феномен межэтнической коммуникации

Анализ научных публикаций свидетельствует о многообразии аспектов исследования этносов (Ф. Боас, Ю.В. Бромлей, К.В. Чистов, Г.Г. Шпет, Э. Сэпир, D. Seleskovitch и др.) и позволяет трактовать феномен межэтнической коммуникации как исторически опеределенное, направленное взаимодействие между этносами, взаимовлияние которых осуществляется через обмен информацией, структурирование коммуникативного пространства, культурные заимствования и взаимопроникновения [2]. Понятие межэтнической коммуникации имеет методологическое значение для разработки современного содержания лингвистического образования, так как его педагогическая интерпретация обеспечивает возможность установления связи между культурными кодами, формами взаимодействия и сопровождающими их духовными процессами; механизмами культурной идентификации, образовательными и профессиональными программами подготовки обучающихся, дальнейшая деятельность которых предусматривает расширение и развитие социокультурных границ взаимодействия народов. Однако в теории и практике лингвистического образования феномен межэтнической коммуникации не получил пока достаточного научного осмысления как фактор повышения качества иноязычной подготовки обучающихся, что способствует сохранению противоречия между значительной сложностью «вхождения» в иное этно-социокультурное пространство и традиционным ознакомлением с культурой стран изучаемого языка.

Многообразие и специфика исторически сложившихся форм коммуникативного взаимодействия этносов оказывают влияние как на типические особенности групповой психологии, так и на социально-

типические характеристики личности и ее жизнедеятельности [3]. Таким образом, особенность межэтнической коммуникации определяется тем, что она объединяет в себе образ мира и психологический склад личности «другого», культурные формы общения и образ жизни народа. Это позволяет констатировать, что овладение культурными кодами (языками) других народов значимо не только с точки зрения коммуникации / обмена информацией. Происходит также обмен социальным и эмоциональным опытом, что делает иноязычную коммуникацию субъективно значимой для коммуникантов, способствуя их личностному развитию.

Бытие людей в мире материальных и духовных ценностей связано с созданием множества этнокультурных моделей социальной сферы их обитания. Эти модели, сложившиеся в ходе исторического развития этносов, нашли выражение в объективированных формах материальной и духовной культуры, системах воспитания, обычаях, традициях, обрядах, в стандартизированных / стереотипизированных образцах поступков, а также в знаковых системах, в частности в языке. Наиболее устойчивыми, стереотипными этнокультурными моделями выступают те из них, которые функционируют, находя свое выражение в первую очередь в коммуникативных ситуациях и разных уровнях языкового общения.

На всех этапах человеческой истории просматриваются два основных уровня языкового общения: официально-формальный язык делового общения и неформально-разговорный язык повседневного общения, сохраняющий черты исторического своеобразия образа жизни, ментальности и коммуникативной нормативности этносов. Объяснение этому феномену изложено трудах М.М. Бахтина [4]. Соответственно, в культуре, образе жизни, сознании и языке выделяются два уровня – формальный / официальный и повседневный / бытовой. Этностереотипы формируются, в первую очередь, на основании повседневных отношений и закрепляются в языке повседневного общения, поддерживаясь механизмами этнической идентификации – обычаями, традициями, обрядами, праздниками, сохраняющими и сегодня свое социокультурное значение. Следовательно, в коммуникативном пространстве этноса истоками духа народа, его национальной психологии и менталитета изначально является язык повседневного общения, откладывающего неизгладимый отпечаток национальной самобытности, часто на уровне бессознательного. Представления об интегративной роли языка в жизни народа нашли выражение в философско-лингвистической концепции В. Гумбольдта, согласно которой язык является формой выражения духа народа (этноса) [5]. Язык, употребляемый в сфере обыденной жизни, культуры повседневного общения, в отличие от языка официальных, деловых отношений, весьма красочен и многообразен. Он лишен уни-

фицированных форм вербальной коммуникации профессионального характера или официального дискурса. В языке повседневного общения, наряду со словами, непосредственно обозначающими предметы и явления окружающего мира, содержится большое количество метафор, символических речевых стереотипов, которые выходят на первый план в ряду средств, характеризующих ту или иную этнокультурную модель коммуникации.

Связь языка с социокультурным пространством этноса

Устойчивость этноязыка на уровне повседневных отношений объясняется тем, что многие слова, используемые на этом уровне, корнями уходят к ранним стадиям становления этносов и закрепляются во многом на уровне «социального бессознательного» (по Э. Фромму) или «коллективного бессознательного» (по К.Г. Юнгу). Непосредственная связь языка повседневной коммуникации в социокультурном пространстве своего этноса с контекстом коммуникативной ситуации и объекта общения предполагает смыслы, принимаемые участниками взаимодействия и объединяющие их. Коммуникативное пространство этносов существует как мир знаковых и информационных процессов, обладающих присущими для них кодами, особенностями кодирования и декодирования текстов, функционирующий в культурно-историческом контексте.

Таким образом, это реальный процесс коммуникативного взаимодействия, включающий знание, знак и смысл, содержащиеся в языке; характеризующийся коммуникативным действием, коммуникативными посредниками (средства массовой информации, средства массовой коммуникации, компьютерные системы, спутниковое телевидение и т.д.) и конкретной культурно-исторической ситуацией (контекстом), определяющими мотивацию и направленность общения. Коммуникативное пространство этносов функционирует как на уровне внутригрупповых отношений общности, так и межгрупповых, межэтнических форм связи.

Признание интегративной роли языка концептуально связано с философско-лингвистической концепцией В. Гумбольдта, согласно которой язык является формой выражения духа народа (этноса). Соответственно, в процессе лингвистического образования важно не только предоставить обучающемуся услугу по обучению языку как знаковой системе, но и способствовать пониманию языка как этнокультурного кода, развитию способности «вчувствования» в этническую картину мира. Взятые в комплексе формы речевой коммуникации, этнокультурные знания и модели поведения, транслируемые в процессе лингвистического образования, создают условия для формирования способности уни-

кального видения мира (созданию «этнической картины мира»), обеспечивают понимание мира таким, каков он есть и каким он видится сквозь призму этнокультурного мировосприятия (понимание «логики этноса»).

Не вызывает сомнения тот факт, что даже в границах родного языка коммуниканты вносят различный смысл в текст и по-разному могут интерпретировать его в зависимости от возраста, личного опыта, знаний, мировоззренческих и политических установок и т.д. Полисемантичность этнических языков послужила причиной возникновения довольно распространенной точки зрения о толерантности различных языковых выражений относительно однопорядковых или даже идентичных предметов и явлений действительности.

В научных трудах имеет место неоднозначное отношение к проблеме условий и факторов, оказывающих влияние на понимание этнокультурных моделей реальности, выраженных в этноязыках. Это наиболее ярко выражено в теоретических основах перевода. Так, существующая в лингвистике теория перевода представлена в нескольких вариантах: как теория закономерных соответствий, ситуативная теория, трансформационная и информационная теория перевода. К примеру, по мнению А.В. Федорова [6], главной целью перевода является передача «инвариантной информации», т.е. сообщения, содержащего именно ту информацию, которая должна быть понята. Известна также точка зрения У. Куайна, согласно которой достижение единообразного понимания информации носителями разных языков невозможно [7]. Однако последняя точка зрения представляется дискуссионной, если изучение иностранного языка строится в единстве с изучением феномена межэтнической коммуникации. Поскольку в этом случае осуществляется не только обучение владению языком и языковыми приемами «другого», пониманию контекста, метафорических и символических значений и смыслов, но и знанию этнокультурных моделей коммуникативного пространства, в рамках которого происходит коммуникация.

Следует отметить, что существование проблемы языковых, смысловых, контекстуальных несоответствий родного и «другого» языков затрудняет понимание иноязычного текста, так как этнокультурные модели родного языка и стереотипы мышления (этнокультурное видение мира) в течение долгого времени сохраняются на уровне подсознания. Понимание как «вчувствование» языка «другого» – длительный процесс, требующий хорошей лингвистической и лингвострановедческой подготовки, знания особенностей межкультурной и межэтнической коммуникации и хорошо развитых способностей адаптации к чужим этнокультурным особенностям. Этот тезис подтверждают ученые, рассматривающие межкультурную коммуникацию в русле дискурсивной парадигмы изучения языковых явлений. Так, О.А. Обдалова, Л.Ю. Минакова и А.В. Соболева указывают, что «дискурс не только

представляет собой акт продуцирования определенного текста, но и отражает зависимость создаваемого высказывания от значительного количества экстралингвистических обстоятельств, таких как знания о мире, идентичность, мнения, установки и конкретные цели коммуниканта как создателя данного текста и носителя коллективного сознания» [8. С. 208]. С помощью дискурса происходит трансляция этнокультурной модели коммуникации, воспринимаемой и осуществляемой ее участниками, являющейся прагматическим основанием для формирования личностного смысла в ситуациях межэтнической коммуникации.

Механизмы перехода социальных значений, выраженных в языке, в структуры личностного смысла до настоящего времени изучены недостаточно. Понимание на уровне личностного смысла раскрывает возможности усвоения человеком того уровня отношений, который определен культурно-историческими традициями и нормативными предписаниями социальной реальности другого этноса. В этом случае культурно-исторический контекст задает смысл и понимание коммуникативной ситуации. Таким образом, понимание в ситуации межэтнической коммуникации базируется на знании особенностей коммуникативного пространства этносов, в котором нашли своеобразное закрепление исторические и культурные факторы развития народов. На ситуацию понимания в межэтнической коммуникации оказывает влияние и ценностно-смысловая позиция коммуникантов – оценка ситуации происходящего в соответствии с теми культурно-историческими (нравственными, политическими, религиозными, эстетическими) оценками и нормами, которыми они руководствуются в своем поведении и под влиянием которых сформировались их актуальные установки [9].

Обширную область этноязыкового сознания составляет лексико-семантическое поле языка (тезаурус), представляющее собой «множество смысловыражающих элементов (слов, словосочетаний и т.п.)... языка с заданными смысловыми отношениями» [10. С. 68]. Именно в лексико-семантическом поле языка наилучшим образом раскрываются особенности этнокультуры и этносознания. Именно в этой области скрыты историко-культурные корни развития этносов. По мнению американского этнолингвиста Э. Сэпира, полный словарный состав языка народа следует рассматривать как комплексную опись (inventory) всех идей, интересов и занятий, которые характерны для общности [11]. Согласно этому положению, весь человеческий опыт преломляется и закрепляется в языке и культуре. Предметы и явления окружающей действительности получают названия и кодируются в языке только в том случае, когда они имеют культурное значение, независимо от того, имеют ли они это значение со знаком плюс (созидающее, устойчивое, сохраняющее) или со знаком минус (разрушающее). Имеет место и об-

ратная связь: в языке появляются слова для обозначения предмета или явления в том случае, если они зафиксированы в культуре.

Коммуникативное пространство этноса развивается как стабильная социальная система с присущими для нее политическими организациями, социальными структурами, ментальностью, религиозными институтами и т.д., включая изменения в культуре и языке. Важно, что в предметных и духовно-ценностных элементах культуры изменения происходят быстрее, чем в языке. «Отставание» лексики позволяет обнаружить глубинные истоки происхождения некоторых слов. Вместе с тем значительная часть лексических изменений происходит одновременно с этнокультурными изменениями и заимствованиями, некоторые слова в ходе культурного развития меняют свое первоначальное значение или совсем исключаются из обихода.

Для полноценного понимания иноязычного текста, достигаемого при обучении иностранному языку, важно установление связи в историческом развитии языка, культуры, поведения и деятельности представителей этноса. Изучение особенностей отражения в языке природных условий, специфики предметно-практической деятельности, а также образа жизни и нравов народа является предметом исследования этнолингвистики, истории языка, общего языкознания и, в определенной степени, истории культуры. Данные названных наук позволяют выявить культурные особенности этнокоммуникативной сферы того или иного народа, выраженные и закрепленные в знаковых системах (прежде всего в языке, а также в символах, жестах, мимике, этикете) и оказывающие многозначное влияние на межкультурную коммуникацию.

Э. Сэпир и Б. Уорф в процессе разработки гипотезы лингвистической дополнительности прослеживают родственные связи между культурой и поведенческими нормами, с одной стороны, и языковыми моделями – с другой. В результате Б. Уорф усматривает связь между ними, «но не корреляции (correlations) или определяющие аналогии (diagnostic correspondences)» [12. С. 159]. В вопросе об исторических путях развития культурных, языковых и поведенческих норм, о том, что возникло раньше – языковые модели или культурные нормы, Б. Уорф придерживается мнения об их одновременном развитии и взаимовлиянии. При этом он отмечает такое свойство языка, как ограниченность свободы выбора, или его нормативность. Из этого следует, что создание знаково-информационных программ коммуникации определяется культурой и в ней же закрепляется как норма. Соответственно, норму правомерно понимать как качественную определенность явления – мыслительного образа, языка, поведения, отношения и т.д., в границах которой проявляются и функционируют сущностные признаки межэтнической коммуникации. Именно нормы могут быть интегриро-

ваны в процесс лингвистического образования с целью формирования готовности выпускников к межэтнической коммуникации.

Межэтническая коммуникация в современном лингвистическом образовании

Отличительной чертой современного лингвистического образования является понимание того, что межэтническая коммуникация – это крайне сложное социокультурное явление, до настоящего времени не получившее исчерпывающей педагогической интерпретации для реализации в лингвистическом образовании. Мы имеем теоретически обоснованную и практически подтвержденную общеметодологическую базу понимания языка как социального и культурного явления, его связи с мышлением, а также хорошую методическую базу образовательных программ подготовки выпускников, владеющих двумя, тремя и более языками. Однако современное состояние межэтнических отношений, рост сепаратизма, отмечаемый во всех многонациональных регионах, усиление тенденций национализма и возрастающий интерес к этноцентризму требуют введения в содержание лингвистического образования этнолингвистического, этнопсихологического и этнокоммуникативного компонентов в целях усиления контекстуального знания и глубокого понимания образа жизни того народа, язык которого изучается.

Этнолингвистический компонент наиболее представлен в современном содержании лингвистического образования в виде такой учебной дисциплины, как лингвострановедение. Лингвострановедение представляет собой изучение аспекта языка, раскрывающего его национально-культурный компонент. Конечной целью реализации лингвострановедческого аспекта языка является лингвострановедческая компетенция, под которой понимается целостная система представлений и понятий о национальных традициях, обычаях, реалиях страны изучаемого языка, позволяющие ассоциировать с лексической единицей этого языка ту же информацию, что и его носители, и добиваться полноценной коммуникации. В качестве аспекта языка лингвострановедение включает специально отобранный, специфический языковой материал, отражающий культуру страны изучаемого языка. Это безэквивалентные, фоновые и коннотативные лексические единицы, узуальные формы речи, а также невербальные языки жестов, мимики и повседневного (привычного) поведения. Овладение достаточным уровнем лингвострановедческой компетенции, т.е. включение лексической единицы в активную коммуникацию, возможно при постепенном формировании «информационного запаса четвертой степени» (Р.К. Миньяр-Белоручев, О.Г. Оберемко), позволяющего употреблять языковой знак в любой ситуации, что достигается на основе трехуровневой семантиза-

ции лексики [13]. Согласившись с термином «аспект языка» (Р.К. Миньяр-Белоручев), мы признаем необходимость включения элементов лингвострановедения во все компоненты содержания обучения, для чего требуется специально отобрать лингвострановедческие ценный языковой материал, распределить его по этапам, определить, какие именно навыки и умения необходимо формировать, используя для этого специальные методы и приемы. Мы разделяем точку зрения А.А. Леонтьева [14], утверждающего, что аспектное преподавание есть такое преподавание, при котором осуществляется дифференцированное (в методическом и организационном отношении) формирование речевых навыков разного типа, их отдельную отработку. Синтез же этих навыков, отработка их взаимодействия в речи должны осуществляться на занятиях по речевой практике, носящих комплексный характер.

В научных публикациях имеют место обозначения идентификации как «этническая» и «этнокультурная». Они близки, но не тождественны друг другу. Этническая идентификация трактуется как осознание себя частью этноса, а этнокультурная – как приобщение себя к этносу. В первом случае налицо весь комплекс признаков этноса – язык, культура, быт, психологический склад. Для второго характерны только социокультурные факторы. Особенности лингвистического образования таковы, что обучающемуся, кроме «погружения» в иноязычную культуру, необходимо овладеть межкультурной компетенцией, то есть готовностью к коммуникации с носителями языка. Поэтому изучение особенностей этнического самосознания народа страны изучаемого языка, пути и средства его формирования, специфика проявлений в коммуникативных процессах должны стать существенной частью содержания лингвистического образования. Значимыми понятиями в процессе лингвистического образования, включенными в структуру понятий этнической и этнокультурной идентификации и характеризующими ее механизмы, являются «этнические стереотипы» и «этническое самосознание».

Необходимость обеспечения этнической идентификации в лингвообразовательном процессе обусловлена тем, что при иноязычной коммуникации, в особенности с профессиональными целями, осуществляется «наложение семантического поля родного языка на семантическое поле другого языка» (В.Г. Костомаров). Реальное выполнение данного условия возможно только при таком уровне образовательного процесса, когда организационно и методически обеспечены единство и взаимосвязь освоения родной культуры и культуры народа, язык которого изучается.

Этнокоммуникативный компонент содержания лингвистического образования предполагает реализацию деятельностного подхода в обучении иностранному языку, т.е. организацию практической межэтнической коммуникации. Такая коммуникация в условиях образовательной

организации может носить опосредованный характер в виде чтения аутентичных текстов, осуществления переписки, представлять собой искусственно созданную ситуацию или игру. Применение современных информационных средств коммуникации позволяет эффективно моделировать ситуации межэтнической коммуникации, однако обладает определенной спецификой, поскольку подобная коммуникация в настоящее время все более унифицируется с точки зрения использования языковых средств и требует специальной подготовки. Наиболее эффективной является реальная межэтническая коммуникация с участием носителей языка, поскольку она в наглядной форме реализует действительные модели коммуникации представителей конкретного этноса.

Заключение

Исследование феномена межэтнической коммуникации позволило акцентировать внимание на этнокультурной идентификации как важнейшей составляющей процесса лингвистического образования, реализующего его этнопсихологический компонент. Для подготовки лингвиста одинаково важны идентификация с родной культурой и с культурой «другого». Это положение согласуется с диалоговой природой коммуникации, приводящей к полноценному пониманию и взаимопониманию. Механизмы этнокультурной идентификации целесообразно рассматривать в двух планах: с точки зрения доминирования социально типических механизмов, сформировавшихся в процессе исторического развития этносов, и с точки зрения их значения в иноязычной коммуникации. Изучение данного вопроса позволяет присоединиться к определению этнической идентификации как процесса осознания себя в качестве субъекта этнической общности и формирования некоторого «мы-чувства». В лингвистическом образовании этот процесс носит управляемый характер и отличается совокупностью существенных показателей, позволяющих говорить о его социокультурном смысле. В данную совокупность входят:

– структура этнической идентификации, включающая когнитивные, эмоциональные и регулятивно-поведенческие составляющие;

– этнообразующие компоненты, формирующие этностереотипы поведения и играющие роль социальных механизмов этнической идентификации, которые включают в себя традиции, обычаи, обряды, игры, праздники;

– средства коммуникации, включающие язык, символы и другие знаковые системы;

– исторический модуль содержания лингвистического образования, предполагающий изучение исторически определенной территории, ведущих факторов духовной культуры этноса (религий, искусства и т.д.);

– культурный фон обучения иностранному языку, который предусматривает наличие всех вышеперечисленных показателей, рассматриваемых под углом зрения этнокоммуникативного и лингвострановедческого аспектов.

Проведенное исследование понятия межэтнической коммуникации показывает, что ее правомерно рассматривать как системообразующий компонент содержания лингвистического образования, определяющий особенности и характер взаимосвязи целевого, организационного, методического, программно-информационного уровней обеспечения деятельности образовательной системы. Такой компонент ориентирован на современное качество лингвистического образования, в котором язык должен рассматриваться не как отдельно взятая знаковая система, самодовлеющая над личностью в ее коммуникативных связях и отношениях, а как система связи между взаимодействующими субъектами исторического процесса в контексте конкретного своеобразия социокультурных условий жизнедеятельности и образа жизни этноса.

Литература

1. ***Гураль С.К., Смокотин В.М.*** Язык всемирного общения и языковая культурная глобализация // Язык и культура. 2014. № 1 (25). С. 4–13.
2. ***Оберемко О.Г.*** Диалог культур в обучении иностранному языку студентов лингвистического вуза // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета. 2014. Вып. 26. С. 101–114.
3. ***Дилигенский Г.Г.*** Социально-политическая психология. М. : Наука, 1994. 304 с.
4. ***Бахтин М.М.*** Франсуа Рабле и народная культура Средневековья и Ренессанса. М. : Худ. лит., 1990. 541 с.
5. ***Гумбольдт В.*** Избранные труды по языкознанию. М. : Прогресс, 1984. 397 с.
6. ***Федоров А.В.*** Основы общей теории перевода. М. : ФИЛОЛОГИЯ ТРИ ; СПб. : Фил. фак-т СПбГУ, 2002. 416 с.
7. ***Quin W.Y.*** Word and Object. Cambrige, 1960. P. 22–24.
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.
9. ***Оберемко О.Г.*** Аксиологический аспект обучения иностранному языку в лингвистическом вузе // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Сер. Социальные науки. 2015. № 3 (39). С. 243–247.
10. ***Шрейдер Ю.А.*** Тезаурусы в информатике и теоретической лингвистике // Философские проблемы психологии общения. Фрунзе, 1976. С. 68.
11. ***Сэпир Э.*** Избранные труды по языкознанию и культурологии. М. : Прогресс, 2002. 656 с.
12. ***Уорф Б.Л.*** Наука и языкознание // Новое в лингвистике. М., 1960. Вып. 1.
13. ***Миньяр-Белоручев Р.К.*** Теория и методы перевода. М. : Московский лицей, 1996. 208 с.
14. ***Леонтьев А.А.*** Система языкового образования в России // Проблемы образования на рубеже XXI века: Международный диалог : тез. докл. : в 2 ч. М. : Магистр, 1996. Ч. II. С. 30.

Сведения об авторах:
Дмитриева Елена Николаевна – член-корреспондент Академии естествознания, заслуженный деятель науки и образования, доктор педагогических наук, профессор кафедры методики преподавания иностранных языков, педагогики и психологии Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова (Нижний Новгород, Россия). E-mail: lena11587@gmail.com
Оберемко Ольга Георгиевна – доктор педагогических наук, профессор кафедры методики преподавания иностранных языков, педагогики и психологии Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова (Нижний Новгород, Россия). E-mail: metod@lunn.ru

Поступила в редакцию 1 марта 2018 г.

LINGUISTIC EDUCATION IN THE CONTEXT OF STUDYING THE PHENOMENON OF INTERETHNIC COMMUNICATION

Dmitrieva E.N., Corresponding Member of the Academy of Natural Sciences, Honored Worker of Science and Education, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of Department of methodology of teaching foreign languages, pedagogics and psychology, Nizhny Novgorod Linguistics University named after N.A. Dobrolubov (Nizhny Novgorod, Russia). E-mail: lena11587@gmail.com
Oberemko O.G., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of Department of methodology of teaching foreign languages, pedagogics and psychology, Nizhny Novgorod Linguistics University named after N.A. Dobrolubov (Nizhny Novgorod, Russia). E-mail: metod@lunn.ru

DOI: 10.17223/19996195/41/15

Abstract. Development of the international communication conception in the linguistic education leads to the necessity of studying interethnic communication as a phenomenon of peoples activity which contributes to the promotion and enhancement of the cultural forms and ways of interaction upgrading their level as intercultural and enabling to speak about intercultural communication. The notion of interethnic communication has a methodological sense for working out the modern content of linguistic education. Actualization of this concept in the linguistic education enables to make connections between culture codes, forms of interaction and spiritual processes accompanying them; mechanisms of cultural identification, educational and professional programs of linguistic training. Existence of people in the world of spiritual and material values is connected with the creation of a great number of ethic cultural models of their social environment. The most stable, stereotyped ethnic cultural models are those which are functionally represented in communicative situations. Communicative space of ethnic groups exists as the world of sign and information processes possessing the codes which belong to them, peculiarities of text coding and decoding functioning in the cultural historic context. For the full comprehension of the foreign text which is achieved in the process of teaching a foreign language, it is important to make a connection in the historic development of the language, culture, behavior and activity of the representatives of the ethnic group. The language in the process of the linguistic education should be considered not a separately taken system influencing the personality but as a system of connection between the interactive representatives of the historic process in the context of the particular peculiarity of the social cultural conditions of the activity and lifestyle of the ethnic group. In the process of the linguistic education it is important not only to provide a learner with the service of teaching the language as a sign system but also to contribute to the understanding of the language as the ethnic cultural code, development of the ability of the "perception" of the ethnic world culture.

Keywords: interethnic communication; communicative space of ethnic groups; ethnic world picture; linguistic education.

References

1. Gural S.K.. Smokotin V.M. (2014) Jazyk vsemirnogo obshcheniya i yazykovaya kulturnaya globalizatsiya [The language of the world communication and linguistic cultural globalization] // Jazyk i kul'tura – Language and Culture. 1(25). pp. 4-13.
2. Diligenskiy G.G. (1994) Sotsialno-politicheskaya psikhologiya [Social and political psychology]. M.: Nauka.
3. Oberemko O.G. (2014) Dialog kultur v obuchenii inostrannomu yazyku studentov lingvisticheskogo vuza [Dialogue of cultures in teaching a foreign language to students of a linguistic university] // Vestnik NGLU. 26. Nizhniy Novgorod: NGLU. pp. 101-114.
4. Bakhtin M.M. (1990) Fransua Rable i narodnaya kultura srednevekovia i Renessansa [Francois Rabelais and the folk culture of the Middle Ages and the Renaissance]. M.: Khud. literatura.
5. Gumboldt V. (1984) Izbrannyye trudy po yazykoznaniyu [Selected works on Linguistics]. M.: Progress.
6. Fedorov A.V. (2002) Osnovy obshchey teorii perevoda [Fundamentals of general theory of translation]. Moskva Izdatelskiy Dom "FILOLOGIYa TRI" Sankt-Peterburg Filologicheskiy fakultet SPbGU.
7. Quin W.Y. (1960) Word and Object. Cambridge. pp.22-24.
8. Oberemko O.G. (2015) Aksiologicheskiy aspekt obucheniya inostrannomu yazyku v lingvisticheskom vuze [The axiological aspect of teaching a foreign language in linguistic university] // Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo. Seriya: Sotsialnyye nauki. 3 (39). pp. 243-247
9. Obdalova O.A.. Minakova L.Yu.. Soboleva A.V. (2017) Diskurs kak edinitsa kommunikativnogo i rechemyslitelnogo protsessa v kommunikatsii predstaviteley raznykh lingvokultur [Discourse as a unit of communicative and verbal and cogitative process in the communication of representatives of different linguocultures] // Jazyk i kul'tura – Language and Culture. 37. pp. 205-228.
10. Shreyder Yu.A. (1976) Tezaurusy v informatike i teoreticheskoy lingvistike [Thesauri in informatics and theoretical linguistics] // Filosofskiye problemy psikhologii obshcheniya. Frunze.
11. Sepir E. (2002) Izbrannyye trudy po yazykoznaniyu i kulturologi [Selected works on linguistics and culturology]. M.: Progress.
12. Whorf B. L. (1960) Nauka i yazykoznaniye [Science and linguistics] // Novoye v lingvistike. 1. M.
13. Miniar-Beloruchev R.K. (1996) Teoriya i metody perevoda [Theory and methods of translation]. M.: Moskovskiy Litsey.
14. Leontyev A.A. (1996) Sistema yazykovogo obrazovaniya v Rossii [The system of language education in Russia] // Problemy obrazovaniya na rubezhe XXI veka: Mezhdunarodnyy dialog: Tezisy dokladov. M.: Magistr.

Received 1 March 2018

УДК 378.14.014.13
DOI: 10.17223/19996195/41/16

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ ИНОЯЗЫЧНАЯ КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ КАК ОСНОВА ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОМУ ОБЩЕНИЮ В ВУЗЕ

С.С. Куклина, И.С. Черемисинова

Аннотация. С позиций философского, социально-психологического и межкультурного подходов рассматривается межкультурная иноязычная коммуникативная компетенция как способность осуществлять межкультурное иноязычное общение, являющееся целью-результатом иноязычного образования на лингвистическом факультете. Ведущим методом исследования является моделирование, позволяющее комплексно рассмотреть основные понятия. Межкультурное общение представлено четырехкомпонентной моделью в составе взаимодействующих субъектов, средств общения, социокультурной среды, представляющей каждого субъекта, и межкультурной среды, в которой они взаимодействуют. В модели выделены коммуникативная, перцептивная и интерактивная стороны межкультурного общения и демонстрируется их взаимодействие с учетом целей общающихся субъектов и функций общения в межкультурной среде. Условием осуществления межкультурного общения на иностранном языке называется межкультурная иноязычная коммуникативная компетенция обучающихся в совокупности с иноязычной коммуникативной и межкультурной компетенций. Они функционируют на коммуникативном (практическое владение иностранным языком) и когнитивно-интерактивном (знание особенностей родной культуры, ее соотнесение с культурой инофона и владение способами межсубъектного взаимодействия) уровнях. Структурными компонентами иноязычной коммуникативной компетенции являются языковая и речевая, а межкультурной компетенции – социальная, социокультурная, социолингвистическая и стратегическая субкомпетенции. Компоненты компетенции в составе знаний, навыков и умений, опыта взаимодействия и психологических установок наполнены межкультурным содержанием. Результатом теоретического исследования являются уточнение понятия «межкультурная иноязычная коммуникативная компетенция» и представляющая ее модель. Материал статьи будет полезен тем, кто изучает вопросы подготовки выпускников вуза к продуктивному межкультурному иноязычному общению во всех сферах профессиональной деятельности.

Ключевые слова: общение, его структура и функции; межкультурное иноязычное общение; межкультурная иноязычная коммуникативная компетенция: иноязычная коммуникативная компетенция, межкультурная компетенция.

Введение

Российская система высшего образования предъявляет высокие требования к подготовке квалифицированных специалистов различных

направлений, готовых успешно осуществлять профессиональную деятельность и продуктивно взаимодействовать на интер- и инокультурном уровнях. Последнее положение является на сегодняшний день одним из приоритетных, поскольку процессы глобализации охватывают все сферы человеческой деятельности. Обращение к ФГОС ВО по направлению подготовки бакалавров 44.03.05 (с двумя профилями), направленность «Немецкий язык», «Английский язык» показывает, что выпускнику вуза уже недостаточно просто владеть иностранным языком на уровне, приближенном к уровню носителя языка. Он должен быть способен к взаимодействию с представителями иной культуры, к толерантному восприятию социальных и культурных различий и уважительному отношению к культурным традициям стран изучаемого языка, к работе в команде, руководствуясь в своей деятельности современными принципами сотрудничества, диалога и равноправия культур. Очевидно, что вышеизложенные требования продиктованы необходимостью подготовить выпускников к продуктивной профессиональной деятельности в современном поликультурном мире и к межкультурному иноязычному общению как средству обмена социокультурным опытом для достижения взаимопонимания и результативного взаимодействия во всех сферах профессиональной деятельности.

Успех функционирования межкультурного иноязычного общения, в свою очередь, определяется уровнем сформированности межкультурной иноязычной коммуникативной компетенции как целирезультата иноязычного образования в вузе. В связи с этим возникает вопрос, какой должна быть межкультурная иноязычная коммуникативная компетенция, чтобы обеспечить приобретение выпускниками вуза вышеназванных способностей и стать прочной внутренней основой межкультурного иноязычного общения. В ходе поиска ответа на этот вопрос мы поставили перед собой две взаимосвязанные задачи, а именно: а) рассмотреть межкультурное иноязычное общение как сложную многокомпонентную систему, чтобы выявить те его характеристики, которые должны найти отражение в межкультурной иноязычной коммуникативной компетенции, и б) внести уточнения в структуру и содержание межкультурной иноязычной коммуникативной компетенции, принимая во внимание выделенные характеристики.

Методология

Межкультурное иноязычное общение

Межкультурный подход (Н.Д. Гальскова, Г.В. Елизарова, А.П. Садохин, В.В. Сафонова, Е.Г. Тарева, В.П. Фурманова, И.И. Халеева и др.) является «одной из методологических основ современного

иноязычного образования» [1. С. 5]. Он предполагает социокультурную направленность обучения иностранным языкам, приобщение обучающихся к культуре стран изучаемого языка для лучшего осознания культуры своей страны, ее представления с помощью иноязычных средств [2. С. 4–5], а также обеспечение равноправия культур. В последнем случае Е.Г. Тарева говорит о принципе «культурной эгалитарности», в соответствии с которым обучающийся познает одновременно как иную картину мира, так и элементы собственной культуры, ранее не осознаваемые им.

Как справедливо отмечает С.Г. Тер-Минасова, осознать свою культуру как своеобразную можно «только при столкновении с иной культурой», особенно иностранной (цит. по: [3. С. 44]). Это происходит потому, что обучающиеся еще не осознают в полной мере существование иных, отличных культурных ценностей и не подготовлены как к их принятию, так и к переосмыслению ценностей своей культуры. В связи с этим целью обучения в рамках межкультурного подхода выступает овладение не только иностранным языком и культурой, но и в равной степени культурой родной страны.

Данная идея является ведущей в теории «диалога культур» (М.М. Бахтин, Ю.М. Лотман, К. Леви-Стросс и др.), который под влиянием межкультурного подхода становится средством межкультурного общения и все чаще называется межкультурным диалогом. Основными характеристиками такого диалога являются гуманистический характер общения, открытость иным мнениям, безоценочное принятие культурных ценностей собеседника, эмпатия, толерантность и пр. В.В. Сафонова предлагает следующее определение межкультурного диалога. Это «процесс, в основе которого лежат установки на взаимопонимание и уважение, и который представляет собой открытый обмен мнениями между индивидами, а также между социальными группами с различной этнической, культурной, религиозной, языковой принадлежностью и историко-культурным наследием» [4. С. 129].

Ведение продуктивного межкультурного диалога происходит в процессе общения, одна из системно-структурных моделей которого предложена в работах М.С. Кагана. В них автор рассматривает общение как межсубъектное взаимодействие, ядром которого выступают активные, сознательные и свободные *взаимодействующие субъекты*, представленные отдельными индивидами, группами, социумами или культурами. Для осуществления общения такие субъекты, исходя из собственных мотивов и целей, используют определенные *средства*, каковыми являются языки, механизмы и способы его реализации. Сам же процесс общения происходит в определенной *социокультурной среде*, которая «обусловливает его характер, направленность, содержание и формы» [5. С. 255]. Она включает социально-экономическую среду

общества в целом, а также непосредственное окружение человека, в котором протекает его жизнедеятельность, и где он вместе с другими людьми осваивает материальную и духовную культуру.

Все перечисленные компоненты в совокупности обеспечивают достижение основной цели общения, которую М.М. Каган определяет как «достижение общности действующих субъектов их свободными совокупными усилиями при сохранении неповторимой индивидуальности каждого» [5. С. 163]. Такая формулировка, по нашему мнению, наиболее точно отражает суть межкультурного диалога, где представители различных культур, не утрачивая собственной социокультурной идентичности, посредством общего языкового кода вступают во взаимодействие, чтобы «достичь взаимопонимания и путем сотворчества получить ожидаемый результат» [6. С. 9].

Воспользуемся изложенным, чтобы представить созданную нами модель межкультурного иноязычного общения (МИО) (рис. 1), функционирующего благодаря взаимодействию вышеописанных компонентов.

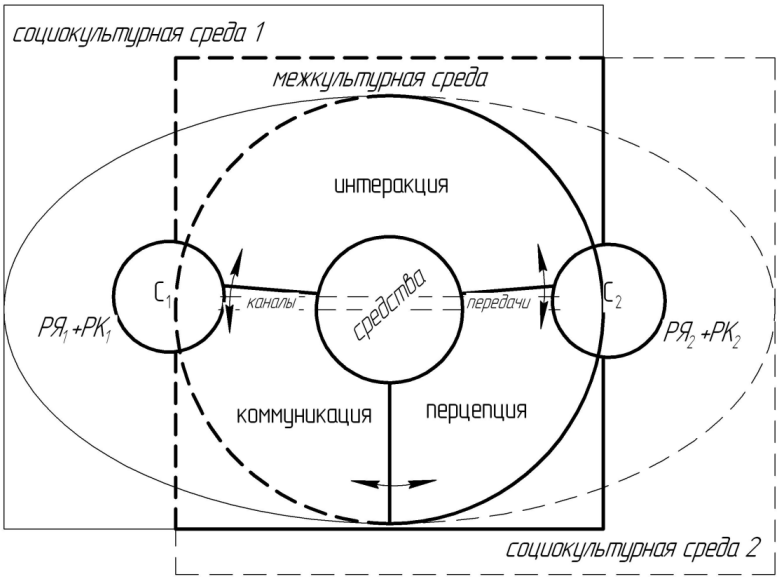

Рис. 1. Модель межкультурного иноязычного общения

Модель представляет собой пересечение двух сфер в соответствии с количеством участников межкультурного диалога, являющихся представителями разных культур и, соответственно, носителями разных языков. В центре каждой сферы расположен субъект (С1 или С2), который, как представитель определенной социокультурной среды

(Социокультурная среда 1, Социокультурная среда 2), является носителем родного для него языка и родной культуры (РЯ1, РК1, РЯ2, РК2). В ходе общения этих субъектов происходит наслоение данных сред, и *взаимодействующие субъекты* оказываются в рамках иной, *межкультурной среды*, побуждающей в качестве *средства* общения выбрать единый язык, понятный каждому субъекту. Более того, в такой среде субъекты максимально активны и вовлечены в процесс коммуникации [7. С. 86], ибо именно в ней они познают мир и формируют собственные представления о нем.

В этом случае родные язык и культура субъектов, с одной стороны, оказываются как бы за рамками непосредственного процесса межкультурного общения, а с другой – имманентно присутствуют в нем, отражаясь в личности субъектов межкультурного диалога как носителей определенной культуры. Это подтверждает мысль А.В. Литвинова о том, что новая (иноязычная) культура формируется под влиянием стереотипов, сложившихся в родной культуре общающихся [8. С. 54], что делает родную культуру важным фактором в овладении иностранным языком и иноязычной культурой.

Процесс общения, в свою очередь, как пишет Г.М. Андреева, имеет три стороны, гармонично сосуществующие и функционирующие в своем триединстве, как-то:

– коммуникативная сторона (коммуникация в узком смысле слова) заключается в речевом информационном обмене между взаимодействующими субъектами, чтобы узнать мысли и взгляды друг друга, осмыслить и интерпретировать их с целью установления новых отношений, отличных от имеющихся ранее;

– перцептивная сторона (перцепция) отвечает за процесс восприятия, познания субъектами друг друга для формирования представлений о намерениях, установках партнеров по общению и достижения взаимопонимания;

– интерактивная сторона (интеракция) раскрывается в ходе практического взаимодействия между субъектами [9. С. 63], когда они осуществляют «обмен действиями, способами их выполнения и полученными результатами» [6. С. 18]. В то же время эта сторона не может функционировать без наличия первых двух сторон, так как любое взаимодействие базируется на обмене информацией о цели деятельности, ее структуре, способах действий для обеспечения сотрудничества и получения ожидаемого результата.

В созданной нами модели МИО (рис. 1) показано, что названные стороны взаимодействуют друг с другом благодаря средствам общения, каковыми, как мы указали выше, являются языки, механизмы и способы его реализации. Они поступают от одного субъекта к другому по вербальному (языковые), невербальному (физические движения) или

паравербальному (мимика, жесты, контакт глаз, пантомимика и т.п.) каналам, пронизывая все стороны межкультурного общения для достижения его цели. Именно *цель* выдвигает на первый план ту или иную сторону общения, определяя его функции в наличествующей межкультурной среде. Такими функциями, по мнению М.С. Кагана, являются [5. С. 283–313]:

«Общение ради общения», предполагающее необходимость коммуникации с целью удовлетворения потребности в общении, когда достигается психологическая и духовная общность людей как свойственное человеку стремление к социальности. Эта функция реализует, по нашему мнению, исключительно коммуникативную составляющую межкультурного общения, которая обслуживается такими его сторонами, как коммуникация и перцепция.

«Обслуживание предметной деятельности», обеспечивающее практическое взаимодействие субъектов общения для достижения запланированного результата в том или ином виде совместной деятельности. В таком общении, необходимом тогда, когда отсутствует алгоритм деятельности, его цель находится вне самого общения и заключается в том, чтобы либо спланировать и распределить действия, либо организовать их совместное выполнение и управлять этим процессом, либо подвести итоги и наметить дальнейшие действия. В этом случае на первый план выступает интеракция, успешное функционирование которой организуется коммуникацией и перцепцией, что является необходимой предпосылкой профессионального межкультурного диалога между инициативными и свободными субъектами общения.

«Приобщение другого к своим ценностям» происходит, во-первых, на коммуникативном уровне, когда имеют место либо передача и восприятие знаний о чужой картине мира, отношений и ценностей, связанных с ней, либо переосмысление собственной картины мира и приобщение к ней собеседника. Во-вторых, оно присутствует и на уровне интеракции, в ходе совместной практической деятельности субъектов, когда эти знания, способы деятельности и ценности передаются и приобретаются субъектами общения.

«Приобщение к ценностям другого» является зеркальным отражением предыдущей функции и достигается также при участии всех трех сторон общения. В данном случае решающую роль играют желание и стремление субъекта к познанию и восприятию элементов чужой культуры, непосредственно к процессу коммуникации, что, без сомнения, может осуществляться только на основе взаимодействия, базирующегося на взаимопонимании и толерантном отношении к картине мира собеседника.

Чтобы обеспечить достижение цели МИО и реализовать вышеперечисленные функции, у взаимодействующих субъектов должна быть

сформирована межкультурная иноязычная коммуникативная компетенция (МИКК), которая определяет готовность и способность личности к успешному осуществлению межкультурного общения на иностранном языке. Это позволяет перейти к решению второй задачи статьи, а именно к уточнению структуры и содержания межкультурной иноязычной коммуникативной компетенции, что, как мы предполагаем, даст возможность сформулировать понятие МИКК, которым мы будем пользоваться в нашем исследовании.

Исследование и результаты

Межкультурная иноязычная коммуникативная компетенция: структура и содержание

Начнем с того, что взаимодействующие субъекты общения, являясь представителями определенной социокультурной среды, носителями родного языка и родной культуры, владеют коммуникативной и социокультурной компетенциями, каждая из которых отвечает за функционирование определенной стороны общения. Так, коммуникативная компетенция обеспечивает коммуникацию и перцепцию, а социокультурная – интеракцию. Для осуществления межкультурного диалога у тех же субъектов должна быть сформирована МИКК, которая представляет собой совокупность иноязычной коммуникативной компетенции (ИКК) и межкультурной компетенции (МК), взаимодополняющих друг друга. В связи с этим, если для осуществления коммуникации и перцепции с помощью средств иностранного языка достаточным будет формирование у субъектов общения ИКК, то в обеспечении интеракции на первый план выходит МК. Соотношение этих компетенций рассматривается нами на двух уровнях: *коммуникативном* (уровень практического владения иностранным языком) и *когнитивно-интерактивном* (знание особенностей родной культуры, ее соотнесение с культурой инофона и владение способами взаимодействия с другими субъектами МИО). В ходе межкультурного взаимодействия ИКК дополняется МК, интегрируется с ней и наполняет ее субкомпетенции межкультурным содержанием.

На рис. 2 показано представление такого субъекта, где КК – коммуникативная компетенция, СК – социокультурная компетенция.

Подобная идея, где ИКК и МК, которыми должны овладеть взаимодействующие субъекты для ведения межкультурного диалога, рассматриваются как рядоположенные и взаимодополняющие, отражена в работах многих исследователей. Так, М. Байрам выделяет МК наряду с лингвистической, социолингвистической и дискурсивной компетенциями, которые в своей совокупности лежат в основе ИКК и, выступая в

тандеме с МК, образуют межкультурную коммуникативную компетенцию [10. С. 70–73]. В Общеевропейских компетенциях владения иностранным языком МК входит в блок общих компетенций, которые дополняются блоком коммуникативных компетенций [11. С. 103–128]. Н.Д. Гальскова, исходя из необходимости формирования вторичной языковой личности, «способной и желающей участвовать в общении… на межкультурном уровне» [12. С. 97], также рассматривает ИКК и МК как «интегративное целое».

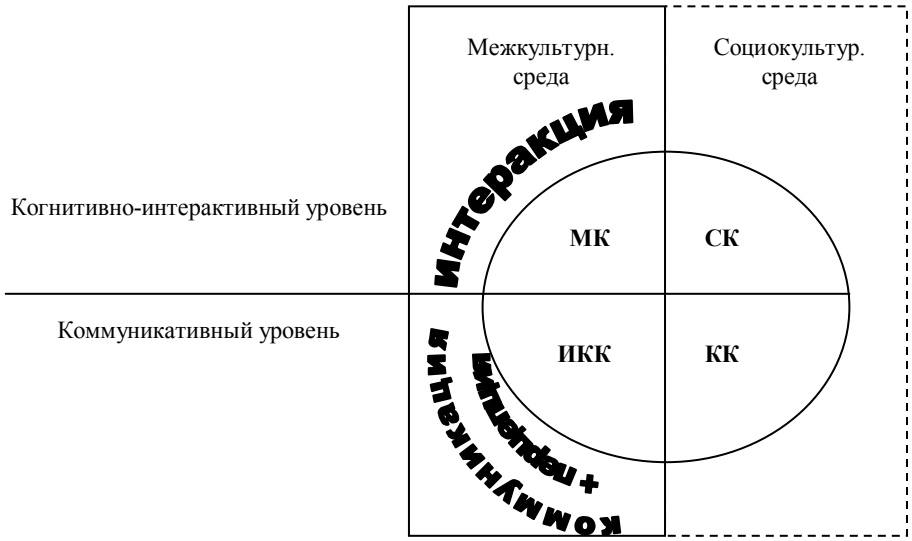

Рис. 2 Модель субъекта межкультурного иноязычного общения

Важно отметить, что взаимодополняемость этих компетенций проявляется и в распределении их функций, при котором МК «охватывает в основном онтологический аспект становления личности», а ИКК – ее языковые и речевые способности [13. С. 73]. Условием развития ИКК является параллельное развитие МК и наоборот. Подобной точки зрения придерживаются и такие исследователи, как М. Байрам, К.В. Голубина, К.М. Ирисханова, Н.А. Кафтайлова, М. Флеминг и другие, трактуя МК как когнитивный компонент, а ИКК – как коммуникативную составляющую «обобщающего их конструкта» – межкультурной коммуникативной компетенции.

Чтобы представить суть нашей концепции, рассмотрим подробнее компонентный состав названных составляющих МИКК и их содержание. Как известно, ИКК состоит из ряда субкомпетенций, набор которых многими учеными определяется по-разному. В рамках настоящей статьи мы возьмем за основу лингвистическую (языковую), социолингвистическую (речевую), дискурсивную, стратегическую, соци-

альную и социокультурную компетенции [14. С. 139], интепретировав их применительно к нашему исследованию, чтобы затем соотнести с названными выше уровнями. К *коммуникативному* уровню МИКК, обслуживающему такие стороны МИО, как коммуникация и перцепция, которые, прежде всего, отвечают за способность понимать и продуцировать иноязычные высказывания, относятся, по нашему мнению, языковая и речевая субкомпетенции, предполагающие владение обучающимися вербальными и паравербальными средствами общения.

Языковая компетенция отвечает за владение обучающимися знаниями о системе изучаемого языка на лексическом, грамматическом и фонетическом уровнях, о правилах их функционирования в речи и за «способность с помощью этой системы понимать чужие мысли и выражать собственные суждения в устной и письменной форме» [14. С. 140]. *Речевая компетенция* наделяет ее носителей способностью формировать и формулировать мысли средствами иностранного языка соответственно сложившейся ситуации общения. В рамках данной компетенции нами рассматривается также дискурсивная компетенция как способность и готовность субъекта к созданию связного высказывания, организации различных типов дискурса в устной и письменной формах согласно канонам иностранного языка «на основе понимания различных видов текстов при чтении и аудировании» [15. С. 64].

Как видим, данные компетенции обеспечивают обмен информацией в ходе межкультурного диалога и достижение взаимопонимания между участниками общения, а их сформированность отражается, прежде всего, в способности воспринимать и продуцировать единицы языка и речи «в объеме, необходимом и достаточном для решения задач взаимодействия в процессе общения в соответствии с нормами изучаемого языка, узусом и традициями культуры этого языка…» [16. С. 251].

На *когнитивно-интерактивном* уровне МИКК расположены остальные субкомпетенции ИКК, для функционирования которых взаимодействующие субъекты должны владеть всей совокупностью средств общения, в том числе и невербальными. Каждую из них мы наполнили межкультурным содержанием, что позволило объединить их в единый концепт – МК и включить в нее социальную, социокультурную, социолингвистическую и стратегическую субкомпетенции. В первых трех компетенциях, объединенных общим компонентом «социо-», отражается *когнитивная сторона* МИКК. Благодаря принадлежности к определенной социокультурной среде перечисленные компоненты представляют правила и нормы родной культуры, что является значимым для осмысления и толерантного принятия иной культуры при осуществлении межкультурного диалога. В свою очередь *интерактивная сторона* обеспечивается стратегической компетенцией, отвечающей за владение способами взаимодействий между субъектами МИО.

Уточним трактовку каждой из четырех субкомпетенций МК с учетом их межкультурного наполнения, опираясь на исследования М. Байрама, Г.В. Елизаровой, Совета Европы и др.

Социальная компетенция наделяет субъекта общения, согласно Г.В. Елизаровой, признаками медиатора культур, то есть посредника между собственной личностью и культурой и таковыми у своего иноязычного собеседника, так как для осуществления МИО его субъектам необходимо уметь соотносить модели поведения, присущие собственной и иноязычной культурам, и доносить до собеседника смысл особенностей акта межкультурного общения. Знание культурных ценностей представителей родного и иностранного языков, форм и способов их проявления в общественной жизни, а также умение в ходе наблюдения и непосредственного МИО вычленять подобные ценности лежат в основе *социокультурной компетенции*. *Социолингвистическая компетенция*, как составляющая МК, проявляется в способности выбирать культурно маркированные языковые средства общения, адекватные сложившейся межкультурной среде. *Стратегическая* компетенция направлена на достижение гармоничного взаимодействия и положительных результатов общения, основанных на эмпатии и толерантности к «иной» культуре. Она определяется способностью модифицировать ход общения, избегая стереотипов и предрассудков и компенсируя возможные «пробелы в общении» [17. С. 23].

Как видим, межкультурное наполнение компонентов МК, во-первых, позволило нам по-новому раскрыть суть этих субкомпетенций, обычно рассматриваемых в качестве составляющих ИКК, и уточнить их положение в структуре МИКК как цели-результате иноязычного образования в вузе. Во-вторых, оно подтвердило нашу мысль о том, что именно МК делает возможным процесс интеракции в МИО благодаря комплексному развитию ее структурных компонентов, оказывающих влияние на формирование у обучающихся языковой и культурной картин мира контактирующих языков. Наконец, оно призвано оказывать влияние на выбор языковых и речевых средств межкультурного общения согласно сложившейся коммуникативной ситуации и избегать, таким образом, возможного культурно обусловленного недопонимания между субъектами общения.

Рассмотрим подробнее содержание названных субкомпетенций, обратив особое внимание на содержание субкомпетенций МК, поскольку содержание языковой и речевой компетенций уже получило достаточное освещение в методической литературе. Для выявления содержания структурных компонентов МК, которым должны овладеть обучающиеся, мы проанализировали работы таких отечественных и зарубежных исследователей, как М. Байрам, Р. Вайсман, Н.Д. Гальскова, И.Г. Герасимова, А. Кнапп-Поттхофф, С.С. Куклина, А.Ю. Куркина, Е.В. Малькова, авторы Общеевропейских компетенций владения иностранным языком, О.С. Хосаинова, И.М. Шеина и другие и включили в

него знания, навыки и умения, опыт межкультурного взаимодействия и психологические установки, как предрасположенность субъектов к активному межкультурному взаимодействию за счет «умения эмпатического отношения к проявлениям иноязычной культуры» [17. С. 21]. Установки располагаются на верхнем уровне в иерархии составляющих содержание МК, так как без взаимоуважения и взаимопринятия национальных особенностей друг друга субъекты вряд ли смогут вести продуктивный межкультурный диалог. В содержание входят:

1. *Знания* – общие знания о мире и мировых культурах, социокультурные (знания «социальных особенностей и культуры определенного языкового сообщества» [11. С. 104]) и межкультурные («знание и понимание сходств и различий между культурами родной страны и страны изучаемого языка» [Там же. С. 105]) знания; а также знание способов выполнения практических и речевых действий как составляющих межкультурного взаимодействия.

2. *Навыки и умения*, в основе которых лежат перечисленные знания. Это, с одной стороны, способность сопоставлять, интерпретировать и соотносить факты, события либо явления иноязычной культуры с родной культурой обучающихся, преодолевать возможные стереотипы; а с другой – готовность к получению новой информации и ее интеграции в уже имеющуюся систему знаний.

3. *Опыт межкультурного взаимодействия*, который заключается в умениях субъектов МИО планировать, распределять, согласовывать и организовывать возможные совместные действия, а также реализовать согласованный план, ориентируясь на условия межкультурной среды и «требования коммуникативных норм» [18. С. 153]. Важным представляются также умения выстраивать и поддерживать равноправные отношения в сложившейся межкультурной среде с целью обслуживания совместной предметной деятельности, приобщения представителя иной культуры к своим ценностям, а также собственного приобщения к ценностям другого.

4. *Установки* взаимодействующих субъектов, проявляющиеся в их способности уважать собственную идентичность и признавать право на идентичность других, критически оценивать получаемую информацию о родной и иноязычной культурах, отличать объективные знания от стереотипов и предубеждений; в готовности к межкультурному диалогу, следуя принципам взаимоуважения, эмпатии и толерантности, в желании сотрудничать для получения запланированного результата.

Для более наглядной демонстрации МИКК, ее структуры и содержания представим модель компетенции на рис. 3.

Представленная модель наглядно показывает компонентный состав МИКК и отражает взаимодействие входящих в него межкультурной и иноязычной коммуникативной компетенций, каждая из которых представлена набором адекватных ей субкомпетенций.

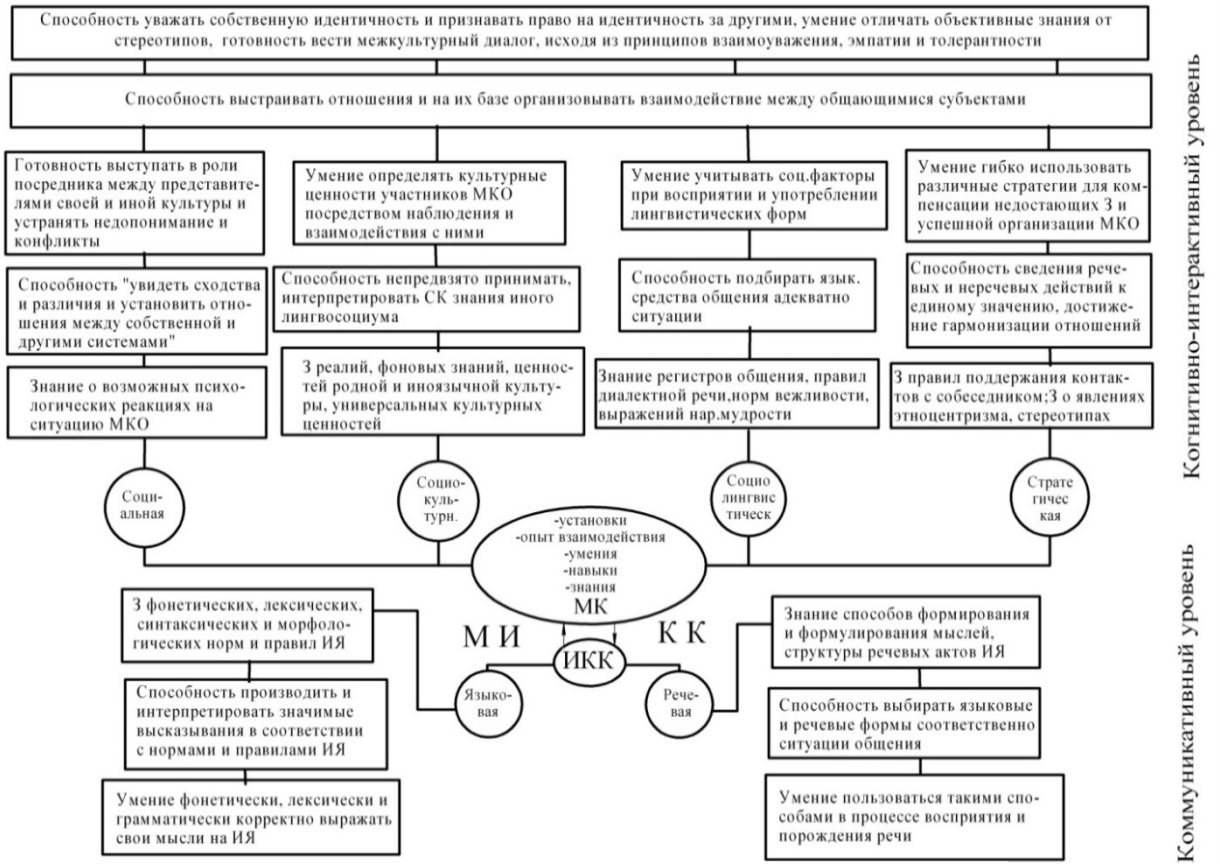

Рис. 3. Модель межкультурной иноязычной коммуникативной компетенции

Для обмена информацией в ходе межкультурного диалога, а также достижения взаимопонимания между участниками общения, необходимо владение ИКК на коммуникативном уровне, обслуживаемом иноязычными языковыми и речевыми средствами общения. На них базируются субкомпетенции МК, раскрывающиеся в соответствии с составляющими их знаниями, навыками и умениями, опытом межкультурного взаимодействия и психологическими установками. Подчеркнем, что установки и опыт межкультурного взаимодействия пронизывают все субкомпетенции МК и ИКК, тем самым стимулируя и обеспечивая их совокупное функционирование в межкультурной среде.

Заключение

Исходя из представленной в статье концепции и опираясь на работы таких исследователей, как О.Р. Бондаренко, Н.Д. Гальскова, И.Г. Герасимова, Г.В. Елизарова, К.М. Ирисханова, Н.А. Кафтайлова, Е.В. Малькова, Л.Ю. Минакова, О.А. Обдалова, Л.М. Орбодоева, Е.Г. Тарева, О.С. Хосаинова, И.М. Шеина, Л.В. Яроцкая и другие, мы уточнили понятие МИКК. Это готовность и способность субъекта к продуктивному межкультурному иноязычному общению с представителями иной социокультурной среды, базирующемуся на познании чужой картины мира через призму родной культуры, взаимопринятии культур и организации взаимодействия на коммуникативном и когнитивно-интерактивном уровнях, с целью удовлетворения потребности в общении, обслуживания предметной деятельности, приобщения другого субъекта к своим ценностям и себя к ценностям другого.

Подводя итог решению задач, поставленных в начале статьи, мы можем заключить, что знание характеристик межкультурного общения, как цели-результата иноязычного образования на филологическом факультете, является продуктивным, ибо позволяет внести значимые уточнения в понятие межкультурной иноязычной коммуникативной компетенции, ее структуры и содержания субкомпетенций. Именно ими мы будем пользоваться в дальнейшем при определении критериев сформированности межкультурной иноязычной коммуникативной компетенции, отборе и организации учебного материала, предназначенного для этой цели, а также создании дидактико-методических средств, обеспечивающих ее эффективное формирование.

Литература

1. ***Щепилова А.В.*** Содержание и предметные результаты обучения иностранному языку: структурирование и описание // Иностранные языки в школе. 2018. № 1. С. 3–10.
2. ***Биболетова М.З., Трубанева Н.Н., Щепилова А.В.*** Концепция учебного предмета «Иностранный язык» // Иностранные языки в школе. 2013. № 9. С. 2–9.
3. ***Тарева Е.Г.*** Межкультурное иноязычное образование. Лингводидактические стратегии и тактики / отв. ред. Е.Г. Тарева. М. : Логос, 2014. 232 с.

4. ***Сафонова В.В.*** Соизучение языков и культур в зеркале мировых тенденций развития современного языкового образования // Язык и культура. 2014. № 1 (25). С. 123–141.
5. ***Каган М.С.*** Мир общения: Проблема межсубъектных отношений. М. : Политиздат, 1988. 319 с.
6. ***Куклина С.С.*** Коллективная учебная деятельность как организационная форма овладения иноязычным общением. Киров : Изд-во ВятГГУ, 2007. 81 с.
7. ***Обдалова О.А., Гураль С.К.*** Концептуальные основы разработки образовательной среды для обучения межкультурной коммуникации // Язык и культура. 2012. № 4 (20). С. 83–96.
8. ***Литвинов А.В.*** Язык, сознание, коммуникация : сб. ст. / отв. ред. В.В. Красных, А.И. Изотов. М. : МАКС Пресс, 2004. Вып. 28. С. 51–57.
9. ***Андреева Г.М.*** Социальная психология : учеб. для высш. учеб. заведений. 5-е изд., испр. и доп. М. : Аспект Пресс, 2007. 363 с.
10. ***Byram M.*** Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence Multilingual Matters (Series). 1997. 124 p.
11. ***Общеевропейские*** компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка. М. : Моск. гос. лингв. ун-т (русская версия), 2003. 256 с.
12. ***Гальскова Н.Д., Гез Н.И.*** Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика : учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак-тов ин. яз. высш. пед. учеб. заведений. М. : Академия, 2004. 336 с.
13. ***Гальскова Н.Д.*** Формирование культурной и языковой компетентности в процессе изучения иностранного языка. Интернет и изучение иностранного языка : сб. материалов Междунар. науч. конф. (26–27 сентября 2014., Москва) / редколл.: П.Н. Хроменков (гл. ред.), В.В. Ощепкова (отв. ред.), Э.А. Сорокина и др. М. : ИИУ МГОУ, 2014. С. 71–73.
14. ***Щукин А.Н.*** Обучение иностранным языкам: Теория и практика : учеб. пособие для преподавателей и студентов. М. : Филоматис, 2006. 480 с.
15. ***Щукин А.Н., Фролова Г.М.*** Методика преподавания иностранных языков : учебник для студ. учреждений высш. образования. М. : Академия, 2015. 288 с.
16. ***Азимов Э.Г., Щукин А.Н.*** Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М. : ИКАР, 2009. 448 с.
17. ***Елизарова Г.В.*** Формирование межкультурной компетенции студентов в процессе обучения иноязычному общению : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 2001. 36 с.
18. ***Нечаев Н.Н., Резницкая Г.И.*** Речевое действие и коммуникативные нормы: освоение межкультурной коммуникации с позиций деятельностного подхода // Язык и культура. 2016. № 2 (34). С. 133–156.

Сведения об авторах:
Куклина Светлана Станиславовна – доктор педагогических наук, профессор кафедры иностранных языков и методики обучения иностранным языкам Вятского государственного университета (Киров, Россия). E-mail: kss@ssk.kirov.ru
Черемисинова Ирина Сергеевна – аспирант кафедры иностранных языков и методики обучения иностранным языкам Вятского государственного университета (Киров, Россия). E-mail: irinacheremisinova87@mail.ru

Поступила в редакцию 4 марта 2018 г.

INTERCULTURAL FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE as THE BASIS of TEACHING FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATION IN UNIVERSITIES

Kuklina S.S., Doctor of Pedagogy, Professor of Foreign Languages and Methods of Teaching Foreign Languages Department, Vyatka State University (Kirov, Russia). E-mail: kss@ssk.kirov.ru

Cheremisinova I.S., Post graduate student of the Foreign Languages and Methods of Teaching Foreign Languages Department, Vyatka State University (Kirov, Russia). E-mail: irinacheremisinova87@mail.ru

DOI: 10.17223/19996195/41/16

Abstract. Intercultural foreign language communicative competence is regarded as a significant ability of university foreign language learners, which is obligatory for their taking part in an intercultural foreign language communication. The research is based on philosophical, socio-psychological and intercultural approaches to communication. Its main method is modeling, which assists to present the main notions as complex phenomena. The intercultural foreign language communication is represented by a four-component model including interacting subjects, communicative means, the socio-cultural environment of each subject and the intercultural environment where they interact and communicate. The model also demonstrates communicative, perceptive and interactive sides of the intercultural foreign language communication and shows their cooperation considering the objectives of interacting subjects and the functions of communication in an intercultural environment. The functioning of intercultural foreign language communication is determined by learners' intercultural foreign language communicative competence as a combination of foreign language communicative competence and intercultural competence. They operate on communicative and cognitive-interactive levels. The first level demands foreign language skills. The cognitive-interactive level expects learners' knowledge of the native country peculiarities, their comparison with facts of a foreign language culture and interaction techniques. Structural components of the foreign language communicative competence are linguistic and speech competences, the intercultural competence constitutes of social, socio-cultural, sociolinguistic and strategic competences. Components of the latter competence consisting of knowledge, habits and skills, interaction experience and psychological attitude sets are filled with intercultural content. As the results of the theoretical research the notion of the intercultural foreign language communication is more precisely defined and the model of the competence is presented. All these are important for exposing criteria for assessing intercultural foreign language communication formation, for choosing and organizing the teaching material and for creating didactics-methodical techniques that will assist to effectively form the competence.

Keywords: communication, its structure and functions; intercultural foreign language communication; intercultural foreign language communicative competence: foreign language communicative competence, intercultural competence.

References

1. Shchepilova A.V. (2018) Soderzhaniye i predmetnyye rezul'taty obucheniya inostrannomu yazyku: strukturirovaniye i opisaniye [Content and subject results of teaching a foreign language: structuring and description] // Inostrannyye yazyki v shkole. 1. pp. 3–10.
2. Biboletova M.Z., Trubaneva N.N., Shchepilova A.V. (2013) Kontseptsiya uchebnogo predmeta "Inostrannyy yazyk" [The concept of the academic subject "Foreign Language"] // Inostrannyye yazyki v shkole. 9. pp. 2–9.
3. Tareva E.G. (2014) Mezhkul'turnoye inoyazychnoye obrazovaniye. Lingvodidakticheskiye strategii i taktiki [Cross-cultural foreign language education. Linguodidactical strategies and tactics]. M. : Logos.
4. Safonova V.V. (2014) Soizucheniye yazykov i kul'tur v zerkale mirovykh tendentsiy razvitiya sovremennogo yazykovogo obrazovaniya [The mutual study of languages and cultures in the mirror of the world trends of the development of modern language education] // Jazyk i kul'tura – Language and Culture. 1 (25). pp. 123–141.
5. Kagan M.S. (1988) Mir obshcheniya: Problema mezhsubyektnykh otnosheniy [The world of communication: the problem of intersubject relations]. M. : Politizdat.

6. Kuklina S.S. (2007) Kollektivnaya uchebnaya deyatel'nost' kak organizatsionnaya forma ovladeniya inoyazychnym obshcheniyem [Collective educational activity as an organizational form of acquiring foreign-language communication]. Kirov : Izd-vo VyatGGU.
7. Obdalova O.A., Gural' S.K. (2012) Kontseptual'nyye osnovy razrabotki obrazovatel'noy sredy dlya obucheniya mezhkul'turnoy kommunikatsii [Conceptual foundations for developing educational environment for teaching intercultural communication] // Jazyk i kul'tura – Language and Culture. 4 (20). pp. 83–96.
8. Litvinov A.V. (2004) Jazyk, soznaniye, kommunikatsiya [Language, consciousness, communication] / sb. statey otv. red. V.V. Krasnykh, A.I. Izotov. M. : MAKS Press. 28. pp. 51–57.
9. Andreyeva G.M. (2007) Sotsial'naya psikhologiya : uchebnik dlya vysshikh uchebnykh zavedeniy [Social psychology: Textbook for higher educational institutions]. 5-ye izd., ispr. i dop. M. : Aspekt Press.
10. Byram M. (1997) Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence Multilingual Matters (Series).
11. Obshcheyevropeyskiye kompetentsii vladeniya inostrannym yazykom: Izucheniye, obuche-niye, otsenka [Common European competences in foreign language proficiency: study, training, assessment]. (2003) M. : Moskovskiy gosudarstvennyy lingvisticheskiy universitet (russkaya versiya).
12. Gal'skova N.D., Gez N.I. (2004) Teoriya obucheniya inostrannym yazykam: lingvodidaktika i metodika [Theory of teaching foreign languages: linguodidactics and methodology]. Ucheb. posobiye dlya stud. lingv. un-tov i fak. in. yaz. vyssh. ped. ucheb. zavedeniy. M. : Akademiya.
13. Gal'skova N.D. (2014) Formirovaniye kul'turnoy i yazykovoy kompetentnosti v protsesse izucheniya inostrannogo yazyka [Formation of cultural and linguistic competence in the process of studying a foreign language]. Internet i izucheniye inostrannogo yazyka: sb. materialov mezhdunarodnoy nauch. konf. M. : IIU MGOU. pp. 71–73.
14. Shchukin A.N. (2006) Obucheniye inostrannym yazykam: teoriya i praktika [Teaching foreign languages: theory and practice]. Ucheb. posobiye dlya prepodavateley i studentov. M. : Filomatis.
15. Shchukin A.N., Frolova G.M. (2015) Metodika prepodavaniya inostrannykh yazykov [Methodology of teaching foreign languages]. uchebnik dlya stud. uchrezhdeniy vyssh. obrazovaniya. M. : Akademiya.
16. Azimov E.G., Shchukin A.N. (2009) Novyy slovar' metodicheskikh terminov i ponyatiy (teoriya i praktika obucheniya yazykam) [A new dictionary of methodological terms and concepts (theory and practice of teaching languages)]. M. : IKAR.
17. Yelizarova G.V. (2001) Formirovaniye mezhkul'turnoy kompetentsii studentov v protsesse obucheniya inoyazychnomu obshcheniyu [Formation of students' intercultural competence in the process of teaching foreign-language communication]. Abstract of Pedagogics doc. diss. SPb.
18. Nechayev N.N., Reznitskaya G.I. (2016) Rechevoye deystviye i kommunikativnyye normy: osvoyeniye mezhkul'turnoy kommunikatsii s pozitsiy deyatel'nostnogo podkhoda [Speech action and communicative norms: acquisition of intercultural communication from the positions of activity approach] // Jazyk i kul'tura – Language and Culture. 2 (34). pp. 133–156.

Received 4 March 2018

УДК 372.881.1
DOI: 10.17223/19996195/41/17

ТАНДЕМНОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК СРЕДСТВО ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКИ ЛИНГВИСТОВ

Е.Р. Поршнева, И.Р. Абдулмянова

Аннотация. Описан опыт внедрения методики тандемного обучения в преподавание иностранного языка на кафедре теории и практики французского языка и перевода Нижегородского государственного лингвистического университета имени Н.А. добролюбова. Новая образовательная парадигма, выходящая в настоящее время на ведущие позиции в лингводидактике, отдает предпочтение более естественным, индивидуализированным и креативным формам обучения, находящимся в прямой зависимости от типичных задач и реальных ситуаций межкультурного взаимодействия. Тандем как особая форма освоения иностранного языка существует с середины прошлого века, однако его ценность для профессиональной языковой подготовки будущих лингвистов еще не до конца осознана. Авторы статьи знакомят с методико-историческими предпосылками возникновения данной формы обучения и доказывают целесообразность ее применения в профессиональной подготовке лингвистов на примере будущих переводчиков. Описывая опыт использования специфичной формы тандемного обучения (тандем на занятиях в присутствии преподавателя) в смешанной группе русскоязычных и франкоязычных студентов, авторы раскрывают специфику проведения занятия, его содержания, модификации грамматических и лексических упражнений в русле когнитивно-дискурсивного подхода. Особое внимание уделено описанию занятий по межкультурному взаимодействию (интеракции) и сопоставительной грамматике. Благодаря профессиональной контекстуализации содержания и средств обучения, приданию межкультурной направленности коммуникативным упражнениям и постоянному обращению к сопоставительному анализу дискурса, обучение в тандеме дает мощный импульс осознанию налагаемой профессией ответственности за речевое поведение, доказывает его эффективность в изучении иностранного языка, в переосмыслении базовых концептов в родной культуре, в построении объективной системы базовых концептов иноязычной культуры.

Ключевые слова: тандем; обучение в тандеме; языковая подготовка лингвистов; профессионализация языковой подготовки; обучение межкультурному взаимодействию; сопоставительная грамматика.

Введение

Мы живем в открытом другим культурам обществе, где межкультурное сотрудничество завоевало статус необходимого и незаменимого. Иноязычное образование, обеспечивающее подготовку к различным формам сотрудничества, также претерпевает изменения.

Как верно отмечено С.К. Гураль, происходит переход к модели обучения «иноязычному дискурсу как сверхсложной саморазвиваю-

щейся системе, в основе которой лежит иная модель языка, которая осознается как целостная система: “язык – среда – личность” в контексте эволюционного синергетического подхода» [1. С. 114; 2]. В современном международном профессиональном и поликультурном пространстве новая межкультурная парадигма требует обращения не только к аутентичному текстовому материалу, но и к аутентичной ситуации межкультурного взаимодействия, выдвигая в качестве стратегической цели иноязычного образования «не просто овладение коммуникативными умениями речевой деятельности на иностранном языке, а развитие готовности и способности взаимодействовать с представителями международного сообщества» [3. С. 7].

Ставшее уже традиционным проблемное обучение пополняется новыми интерактивными игровыми и проектными формами, стимулирующими межкультурное сотрудничество на этапе овладения языком. Активно разрабатывается когнитивно-дискурсивный подход, концентрирующий внимание на дискурсе как важнейшем компоненте процесса коммуникации и нацеленный на активизацию когнитивных процессов восприятия, переработки и смыслоизвлечения [Там же]. Последователи данного подхода подчеркивают необходимость создания образовательной среды нового типа, отражающей как социокультурные особенности, так и профессиональный контекст, и поведенческие характеристики коммуникантов, представляющих разные лингвосоциумы. Как отмечают О.А. Обдалова, Л.Ю. Минакова, А.В. Соболева [4] «такую среду следует моделировать, соблюдая определенные условия, которые могут быть реализованы с учетом интеграционных тенденций развития информационного общества, а также современных данных когнитивной науки о когнитивном потенциале личности, находящейся в условиях иноязычного образовательного процесса и лингвосоциокультурной среды. Ситуация кросс- или межкультурной коммуникации возникает в естественной ситуации общения, когда коммуниканты принадлежат к разным лингвосоциумам, или моделируется в специально создаваемых условиях “пересечения культур”. Эти особые условия создаются при соотнесении, сравнении и сопоставлении различных факторов референтной (изучаемой) ситуации общения с нормами и установками, принятыми в родной лингвокультуре» [Там же. С. 211].

В современной образовательной ситуации акцент делается на инновационных технологиях, которые «позволяют реализовать различные доступные на данный момент новшества в образовательном процессе» [5. С. 182]. Установлено, что главными отличительными особенностями инновационных технологий являются их личностно ориентированная направленность, интерактивность и осознанность учебно-познавательной деятельности. М.А. Викулина и О.А. Обдалова подчеркивают значимость педагогических (образовательных) технологий в учебном процессе

благодаря их возможности проектировать организационные и методические условия, способствуя его целенаправленности, управляемости и эффективности [5. С. 172]. Многими учеными современные образовательные технологии рассматриваются как «средство, с помощью которого может быть реализована новая образовательная парадигма, а именно парадигма, направленная на самоактуализацию и самореализацию личности» [6. С. 64]. Применение образовательных технологий способствует реализации личностно ориенти-рованного подхода в обучении, обеспечивает индивидуализацию и дифференциацию обучения.

Большую актуальность обретают когнитивно-дискурсивные технологии обучения при подготовке выпускников лингвистических профилей, поскольку обеспечение межкультурного взаимодействия является основной целью их будущей профессиональной деятельности. В свете современной образовательной парадигмы языковая подготовка будущих лингвистов должна обеспечивать совершенствование иноязычной межкультурной компетенции, овладение опытом взаимодействия в ситуациях межкультурного общения, форсированное развитие рецептивных умений, выработку когнитивных, речеповеденческих и медиативных стратегий, способствующих межкультурному взаимодействию. В связи с этим обращение к технологиям тандемного обучения становится особенно востребованным.

В данной статье рассматриваются возможности применения тандемной формы обучения на примере языковой подготовки будущих лингвистов-переводчиков. Разработанная нами методика управляемого тандемного обучения в смешанной группе русскоязычных и иноязычных студентов способствует решению актуальной проблемы создания реального межкультурного профессионального контекста, раскрывающего личностный потенциал каждого обучающегося в процессе межкультурного взаимодействия.

Методико-исторический контекст зарождения и развития тандемной формы обучения

По определению П.В. Сысоева и О.О. Амерхановой, «тандем-метод – это способ овладения, обучения или преподавания, основанный на партнерстве участников образовательного процесса, которыми могут выступать обучающиеся (ученик – ученик), обучающийся и преподаватель (обучающийся – преподаватель) и преподаватели (преподаватель – преподаватель)» [7. С. 159]. Первые упоминания об этой форме обучения появляются в методической науке во второй половине прошлого столетия, что объясняется кардинальным переосмыслением общеевропейской системы языкового образования, приведшего к появлению новых методов, форм, принципов обучения.

50–60-е гг. XX в. характеризуются бурным развитием гуманитарных направлений науки, исследующих проблемы становления языковой личности и развития ее речевой, познавательной и социокультурной деятельности, а именно психологии, социолингвистики, психолингвистики и когнитивной психологии, культурологии, (Н. Хомский, М.М. Бахтин, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А.А. Леонтьев и др.). Данный процесс привел к возникновению коммуникативного подхода в преподавании иностранных языков, направленного на обучение языку как средству общения. Этот подход быстро покорил методическое сообщество и начал уверенно вытеснять традиционный грамматико-переводной метод, нацеленный в первую очередь на овладение языком как системой и не рассматривающий его как инструмент общения и овладения иноязычной культурой.

В своем исследовании, посвященном анализу деятельностного и культурологического подходов в изучении иностранных языков и культур, Кр. Пюрен приходит к выводу, что методики, разработанные в начале 1960-х гг., внесли неоценимый вклад в развитие лингводидактики, так как были нацелены на удовлетворение социального запроса и дополняли существующий подход своими достижениями [8].

По мнению D. Abry, коммуникативный подход произвел «настоящую революцию» [9]. Революционность подхода отразилась в его достижениях. Именно с этого времени в методике преподавания ИЯ стали разграничивать виды речевой деятельности (аудирование, чтение, говорение, письмо), изучать их и целенаправленно обучать каждому виду. В это же время начинаются исследования структуры коммуникативной компетенции. Коммуникативный подход привел к изменению задач обучения иностранному языку, выдвигая на первый план овладение операциональными знаниями и умениями и обогащение коммуникативного опыта обучающихся. Субъект обучения больше не рассматривается только как будущий читатель, способный проанализировать и объяснить художественный текст. Отныне это полноценный собеседник с высокоразвитыми речевыми и коммуникативными компетенциями. Одновременно меняются и принципы отбора текстового материала: классическая литература уступает место современной; учебные тексты, составленные специально в обучающих целях, заменяются аутентичными материалами; расширяется текстовый формат – используются не только текстовые, но и аудиовизуальные и графические документы.

Помимо методических достижений, данный подход изменил отношение к культуре и языкам. Создание «Cadre européen commun de référence pour l'apprentissage et enseignement des langues (“Общеевропейских компетенций владения иностранным языком”)» [10] ознаменовало признание уникальности языков и культур. Если целью традиционного подхода выступал поиск в иноязычной литературе *общих ценностей*,

присущих всему человечеству, то коммуникативный подход нацеливает обучающихся на выявление *особенностей изучаемого языка и культуры*. Обращение к актуальным аутентичным материалам дало возможность обучать восприятию культуры страны изучаемого языка как живой системы, отличающейся от культур других стран.

Совершенно естественным в данном контексте стало обращение к новым формам организации обучения, позволяющим учитывать передовые достижения лингводидактики, одной из которых и стал тандем, получивший свое первое практическое воплощение в 1971 г. в рамках реализации программы немецко-французских языковых курсов, организованных по инициативе немецко-французского молодежного союза (ЭРМ) [11]. Некоторое время тандем практиковался в основном в режиме совместных языковых курсов, организуемых во время каникул. Занятия строились в русле коммуникативного подхода, т.е. были нацелены на овладение умением общаться, хотя в самом начале и отмечалось наличие языковых заданий – наследие грамматико-переводного метода. Что касается изучаемой тематики, то основное внимание организаторов было направлено на культурные аспекты, что также вписывалось в логику коммуникативного подхода. Постепенно с открытием границ, развитием мобильности, тандем перешел на автономную регуляцию, стал формой внеаудиторной самостоятельной работы обучающихся.

Тандем долго оставался без внимания ученых-методистов. Возможно, это объясняется тем, что он реализуется автономно, наблюдение, изучение и контроль над деятельностью его участников возможны лишь опосредованно (через анкетирование, опрос его участников), а следовательно, их результаты могут быть необъективны. Основная часть работ, существующих на сегодняшний день, посвящена организационному аспекту и проблемам подбора материала, а не подробному научному осмыслению и изучению научно-методического потенциала этой формы обучения, которая может быть эффективной при условии ее адаптации к будущей профессиональной деятельности. По нашему мнению, преждевременный вывод тандемного обучения на неконтролируемый автономный уровень, практикуемый в большинстве случаев, лишает его большей доли обучающего потенциала. В связи с этим мы обратились к разработке методики тандемного обучения, учитывающей не столько характеристики тандема как особой формы обучения, сколько его потенциал для лингвистического образования.

Методология тандемного обучения в контексте переводческой профессии

Одним из важных достижений современной лингводидактики является признание необходимости конкретизации условий и контекста, в

которых и для которых изучается иностранный язык. Признание конститутивной роли языков в развитии профессиональных и интеллектуальных качеств человека и воплощение этой идеи стали одной из первостепенных задачей современной лингвообразовательной парадигмы. Концепция Л.С. Выготского и психологическая теория деятельности А.Н. Леонтьева легли в основу контекстного подхода, разработанного А.А. Вербицким и заключающегося в профессионализации высшего образования вообще и лингвистического в частности [12].

Идея профессиональной контекстуализации обучения / изучения иностранных языков, представления языка как инструмента профессиональной деятельности была поддержана и развита преподавателями Нижегородского государственного лингвистического университета имени Н.А. Добролюбова (НГЛУ). Наш опыт показывает, что контекстный подход позволяет оптимизировать процесс овладения иностранным языком, дает обучающимся возможность понять специфику профессионального мышления и общения, использовать личностный потенциал в профессиональных целях. Профессионально контекстуализированная образовательная среда ориентирует студентов – будущих переводчиков не только на построение и развитие профессионально значимых компетенций, но и на психологическую готовность к овладению профессиональной переводческой деятельностью.

Являясь социальным процессом, призванным обеспечивать взаимодействие представителей двух культур, не говорящих на одном языке, перевод представляет собой сложный и полифункциональный вид речевой деятельности. С психолингвистической точки зрения данная речевая деятельность возможна при условии владения базовыми видами речевой деятельности (аудирование, говорение, чтение, письмо) на обоих языках и проявляется в умении переформулировать смысл на внутриязыковом, межсемиотическом и межъязыковом уровнях (Р. Якобсон). В связи с этим для осуществления переводческой деятельности необходимы высокий уровень владения языком, широкие экстралингвистические знания (когнитивный багаж) и умение их использовать, владение специфическими компетенциями познавательного, психологического, социального и культурного плана, позволяющими обеспечивать межкультурное посредничество и межъязыковой переход, обусловленные пониманием смысла текста и реализуемые в процессе формулирования и переформулирования мысли и поиска межъязыковых и межкультурных соответствий. Кроме того, есть специфические требования, зависящие от вида перевода. Так, письменный переводчик должен иметь хорошие редакторские умения, не бояться принимать самостоятельные решения, уметь критически оценивать свою работу, а также владеть различными компьютерными программами и приложениями. Для устного переводчика важны такие качества, как быстрота реакции, стрессоустойчивость, четкое произношение и хорошая дикция.

Все перечисленные характеристики переводческой деятельности и требования к лингвисту-переводчику делают очевидным тот факт, что язык для переводчика выступает профессиональным *инструментом* и, следовательно, его изучение должно быть профессионально направленным. Изучение системы языка, развитие всех видов речевой деятельности – все должно быть подчинено последующей профессиональной деятельности и находиться в прямой зависимости от ее особенностей. Профессионализация языковой подготовки переводчиков должна начинаться с самых первых шагов овладения языком и может проявляться в отборе материала и его предъявлении, построении системы упражнений, организации работы и т.п. [13].

Использование тандема при обучении языку в рамках лингвистической подготовки переводчиков способствует созданию межкультурного контекста изучения языка в процессе взаимодействия с представителем другой культуры. При грамотном его применении он способствует приданию профессионального характера присвоению языка партнера, и, что немаловажно, переосмыслению своего родного языка.

Обучение в тандеме позволяет реализовать элементы коммуникативного подхода, в рамках которого он был создан, в сочетании с элементами целого ряда современных подходов: активного, когнитивно-дискурсивного, контекстно-компетентностного и межкультурного. Таким образом, соблюдается принцип эклектического сочетания подходов, свойственный современным методикам преподавания иностранных языков, подробно описанный Кр. Пюреном, который подчеркивал, что их деятельностная основа не только позволяет, но и требует такого комбинирования в зависимости от цели и целевой аудитории обучения [8].

Сочетание элементов взаимодополняющих и взаимовлияющих подходов выводит на первый план работу со смыслами и позволяет выявить социальные практики, значимые для организации речевой деятельности. Дополняя друг друга, они способствуют осознанию культур как живых организмов, отличающихся друг от друга, и позволяют сформировать ценностное отношение к обучению как к социальному процессу, основывающемуся на социальном взаимодействии, а благодаря тандемной форме реализации эти возможности получают эффект синергии. Обучение в тандеме стимулирует межкультурное сотрудничество, в ходе которого обучающиеся, принадлежащие к разным языковым культурам, не только вместе изучают язык друг друга, но и имеют возможность практиковать его, что наделяет язык коммуникативными и интеракциональными функциями уже в процессе обучения.

Язык, выступающий инструментом межкультурного общения при коммуникативном подходе, в тандеме становится средством формирования и развития профессиональной языковой личности обучающегося, средством сотрудничества и совместной деятельности с пред-

ставителями других культур, инструментом познания других, а в нашем случае – еще и инструментом переводческой деятельности.

В тандемном обучении культура получает статус отдельного объекта изучения. Кроме того, освоение ИЯ в межкультурном тандеме позволяет обучающемуся осмыслить свою родную культуру, которая открывается ему через призму изучаемого языка и культуры. Обучающийся нацелен на сопоставление культур, родной и иноязычной, и приучается выявлять их сходства и различия, осмысляя причину недопонимания между представителями разных культур и овладевая стратегиями его преодоления.

Опыт тандемного обучения на переводческом факультете НГЛУ

Наш факультет имеет многолетний опыт работы с иностранными студентами. Ежегодно мы принимаем до 10 иностранных студентов, приезжающих к нам в рамках программы академической мобильности. Стажеры из разных стран имеют право посещать занятия по русскому языку, по страноведению России и русской литературе, по переводу и др. Студентам из франкофонных стран Европы (Франции, Бельгии, Швейцарии и др.) мы рекомендуем посещать занятия по иностранному языку, организуемые преподавателями кафедры теории и практики французского языка и перевода. Присутствие иностранных студентов дает нам возможность внедрять тандемное обучение межкультурному речевому взаимодействию и сопоставительной грамматике в процесс обучения.

Работая в тандеме, его участники получают возможность примерить на себя множество ролей – преподавателя, обучающегося, комментатора, исследователя, собеседника, фасилитатора, автора и редактора текста. Использование тандемного обучения не как формы самостоятельной работы, а на занятиях по иностранному языку с парой французский – русский языки благодаря присутствию носителей обоих языков становится дополнительным средством создания профессионального контекста их языкового образования. Во время занятий студенты не столько знакомятся с культурой другой страны, сколько учатся знакомить со своей культурой, т.е. овладевают одним из ключевых для переводчика умением, профессия которого предусматривает работу на стыке двух культур. Тот факт, что занятие проходит в реальном времени и, следовательно, без возможности долго подумать, посмотреть в словаре и т.д., вынуждает его участников мобилизовать все свои ресурсы (знания, умения, навыки, способности, профессиональные и личностные качества, ценностные установки) для решения коммуникативных задач. Это позволяет нам повысить образовательный потенциал тандема и использовать его преимущества – взаимопомощь, быстроту реакции, обмен опытом, спонтанность.

Этот вид тандемного обучения способствует активному использованию стратегий эффективного взаимодействия, приближенных к естественным условиям, созданных преподавателем. Студенты учатся обращаться за помощью, вводить новую идею, просить переформулировать мысль, применять метакоммуникативные стратегии (убедиться в том, что были правильно поняты, вступать в беседу, контролировать внимание и понимание собеседников, подтверждать свой интерес и т.д.). Наш опыт показывает, что лучших результатов обучающиеся достигают при длительности обучении более одного семестра. Безусловно, самые высокие результаты показали студенты, которые смогли посещать эти занятия в течение года.

Роль преподавателя при тандемном обучении

Необходимо подчеркнуть, что мы реализуем специфичную форму тандемного обучения – тандем на занятиях в присутствии преподавателя, так как считаем, что прежде чем студенты смогут работать в традиционном для тандема автономном режиме, их необходимо обучать этому способу овладения иностранным языком в профессиональном аспекте. Поэтому роль преподавателя в организации обучения в тандеме, по нашему мнению, сложно переоценить. Преподаватель создает условия, позволяющие подготовить студентов к эффективной деятельности в условиях межкультурного сотрудничества. Его задачи отличаются от традиционных, он выступает в роли посредника, провокатора, организатора, коммуниканта, аниматора. Он следит за ходом учебного процесса отбирает темы для обсуждения, в зависимости от уровня владения языком и когнитивного багажа обучающихся, обеспечивает равномерное использование обоих языков, с тем, чтобы занятия были полезны для представителей обеих языковых культур и т.д.). Преподаватель помогает студентам в выявлении языковой асимметрии между языками, особенностей речевого поведения в обеих культурах. Преподаватель может в любой момент остановить обсуждение, чтобы обратить внимание на детали, которые рискуют быть незамеченными, и попросить объяснить или переформулировать понятие или идею, которые в силу языковых или культурологических различий могут быть не поняты или поняты иначе. Он оценивает вклад каждого участника в обсуждение проблемы и может подкорректировать его в случае необходимости. Постепенно преподаватель минимизирует свое участие на занятии, давая все больше самостоятельности студентам, однако его полное устранение произойдет только после того, как он убедится, что обучающиеся полностью усвоили особенности работы в тандеме. Другой отличительной чертой нашей методики является то, что студенты не работают в постоянных парах. Иностранные студенты приглашают-

ся на занятия, проводимые по текущему учебному плану ОПОП. Обычно наши группы состоят из 2–3 иностранных стажеров и 10–12 российских студентов. Подобные группы могут быть очень эффективными, если преподаватель выбирает соответствующие задания. Отметим также, что мы стараемся избегать одновременного присутствия на занятиях представителей разных франкофонных стран, особенно на начальном этапе, так как культурологические несовпадения могут усложнить сопоставление с русским языком и культурой и направить обсуждение в другое русло.

Готовясь к занятиям в тандеме, преподаватель выясняет, владеют ли опытом иноязычного общения его будущие участники. С опытом своих студентов он чаще всего знаком, поэтому ему необходимо познакомиться с иностранными стажерами до первого занятия, чтобы выяснить их уровень владения русским языком и наличие опыта межкультурного взаимодействия. Он задает вопросы, позволяющие ему узнать, сколько лет иностранные студенты изучают русский язык, были ли они раньше в России, какие страны они уже посетили. Эта информация будет использоваться во время первого занятия. Преподаватель просит студентов прийти на занятие немного раньше, чтобы дать им возможность присмотреться друг к другу, познакомиться. Наблюдая за их поведением, преподаватель выбирает тактику работы. При организации работы в тандеме необходимо учитывать имеющийся у студентов опыт иноязычного речевого взаимодействия, в зависимости от которого обучающихся можно разделить на несколько типов:

1. Русскоязычный обучающийся, который не имеет опыта общения с иностранцами. В первое время он будет испытывать тревогу, вызванную появлением иностранца в своем привычном окружении. Он будет анализировать внешний вид нового участника, его поведение, будет сравнивать свои впечатления с тем образом, который он уже для себя составил в процессе изучения языка и культуры. Этот тип обучающегося становится все более редким.

2. Русскоязычный обучающийся, имеющий опыт общения с иностранцами, но не на французском языке. Он будет чувствовать себя более уверенным, по сравнению с предыдущим типом обучающихся, ведь у него уже сформировано критическое отношение к своим ценностным установкам и образам иностранцев, и он может их корректировать.

Этим двум категориям обучающихся предстоит сделать большой шаг в изучении французского языка – начать его использовать в общении с франкоязычными собеседниками, и преподаватель должен помочь им сделать этот шаг.

3. Русскоязычный обучающийся, который имеет опыт использования французского языка в общении с иностранцами. Эта категория обучающихся обладает самой большой готовностью к вступлению в

интеракцию, поэтому преподаватель должен следить, чтобы они не лишали остальных студентов возможности общаться.

4. Франкоязычный обучающийся, имеющий ограниченный опыт общения на русском языке. Достаточно часто этот опыт связан с приездом в Россию. Он также нуждается в помощи преподавателя в первое время.

5. Франкоязычный обучающийся, имеющий достаточный опыт общения на русском языке, не боится первым вступить в интеракцию, предоставляя своим соотечественникам возможность оглядеться и привыкнуть к новым условиям работы.

Преподаватель должен принимать во внимание особенности этих типов обучающихся и в зависимости от них создавать условия для наиболее естественной и в то же время эффективной работы группы. Первые занятия в тандеме чаще всего проходят в достаточно напряженной обстановке. Участники испытывают волнение, вызванное необходимостью общаться с иностранцами, и могут отказаться вступать в разговор. С помощью обучения в тандеме преподаватель старается привлечь студентов к решению личностно значимых, реальных коммуникативных задач, требующих спонтанного решения. Однако ему приходится сталкиваться с ситуацией, когда этот способ общения вызывает у его участников настоящий стресс, даже если общение идет на родном языке. Поэтому одной из побочных задач преподавателя при тандемном обучении становятся обучение будущих переводчиков стратегиям преодоления стресса, способам его профилактики, развитие стрессоустойчивости.

Задача преподавателя заключается также в создании ситуаций, в которых студенты сами почувствуют необходимость разговаривать на иностранном языке. Безусловно, это требует определенной подготовки. В самом начале занятия преподаватель объявляет, что, начиная с этого момента, некоторые занятия по языку будут строиться в формате диалога культур. Он объясняет принципы работы в тандеме, отмечая попутно преимущества данного метода для профессиональной подготовки будущих переводчиков. Эта вводная часть необходима для всех участников, чтобы они освоили новые для них правила обучения.

Преподаватель предусматривает несколько заданий, позволяющих участникам познакомиться друг с другом. Так, он может попросить русскоязычных студентов представить друг друга на французском языке. Это задание позволяет также развивать способность передавать персонализированную информацию. Информация, которую студенты определяют как важную для первого знакомства, свидетельствует о тех отношениях, которые царят в группе, о качествах, которые представляют ценность для ее членов. Преподавателю необходимо проследить, чтобы студенты оценивали и профессиональные качества членов группы. На следующем этапе франкоговорящие стажеры представляют друг

друга на русском языке. Обычно они затрагивают те же пункты, о которых говорили их новые товарищи, встраиваясь, таким образом, в структуру новой академической группы.

Если все франкоязычные стажеры имеют достаточный опыт межкультурного общения и не нуждаются в поддержке своих соотечественников, то можно предложить другое задание. Можно сформировать несколько подгрупп, в каждой из которых будет по одному иностранному студенту, и дать всем несколько минут, чтобы познакомиться. Затем все участники подгрупп должны представить своих новых знакомых. Языки представления чередуются. Особенно приветствуются дружеские поправки и взаимопомощь в исправлении ошибок.

Таким образом, с самого первого занятия в тандеме обучающиеся выступают в роли посредников и используют иностранный язык в качестве инструмента взаимодействия. Для большинства из них это станет премьерой в будущей профессии. Хорошим результатом первого занятия станет тот факт, что обучающиеся продолжат общение после его окончания. Это будет свидетельствовать о том, что преподаватель сумел создать условия для формирования тандемной группы, а студенты в свою очередь смогли ими правильно воспользоваться.

Организация занятий и специфика упражнений в тандемном обучении

В нашей методике тандемного обучения мы опираемся на следующие основополагающие принципы:

– реализация обучения в контексте будущей профессии;

– опора на базовые концепты и ценности обоих языков и культур;

– ориентирование на грамматические концепты, сопоставительную грамматику;

– построение общего лингвокультурного и тематического тезаурусов;

– сопоставительный анализ культурных и профессиональных концептов;

– опора на личностный профессионально значимый опыт межкультурного взаимодействия обучающихся.

В связи с этим наиболее продуктивными для тандемного сотрудничества являются, по нашему убеждению, занятия по сопоставительной грамматике и межкультурному взаимодействию (интеракции). Эти типы занятий в равной степени важны для всех участников тандема, как франкоязычных, так и русскоязычных.

Интеракция (межкультурное взаимодействие) и проблемные задания

Присутствие носителя языка кардинально меняет занятие, однако преподаватель должен уметь построить его так, чтобы пользу от новых условий работы могли получить все его участники. Работа в режиме тандема становится наиболее благоприятной для формирования межкультурной интеракциональной компетенции. Опираясь на идею о том, что истинная межкультурная интеракция возможна лишь в реальной ситуации общения между представителями разных культур, мы строим занятия вокруг ситуаций, участниками которых являются носители разных языков, а не одного. Этот тип занятий направлен на формирование интеракциональной компетенции обучающихся. Занятие строится на базе опорного документа – текста, видеосюжета, идеи, сформулированной преподавателем, или выступления одного из студентов.

Необходимо отметить, что одним из критериев создаваемых используемых упражнений является их профессиональная значимость для будущей переводческой деятельности. Иногда эта направленность выражена эксплицитно (*Ваша задача – обеспечить общение между вашим иностранным другом, не говорящим по-русски, и врачом российской клиники*), но в некоторых случаях профессиональная направленность не так заметна (*Познакомьте вашего друга с особенностями российской системы медицинского обслуживания / на французском языке*). Поэтому каждый раз перед выполнением того или иного упражнения преподаватель должен убедиться, что обучающиеся понимают цель этого упражнения, его профессиональную ценность.

Рассмотрим пример задания к ролевой игре в условиях тандемного обучения: *Вы приглашаете своего иностранного друга поужинать с вами и вашей мамой в русском / французском ресторане. Ваша мама очень увлекается французской / русской кухней, но не знает французского / русского языка, поэтому вам придется обеспечивать общение во время ужина. Вы понимаете, что на вас лежит большая ответственность, и решаете немного подготовиться. Для этого вам необходимо ответить на следующие вопросы:*

1. О каких социокультурных особенностях вы должны помнить?

2. Какие этикетные формулы вам потребуются во время ужина в ресторане? (поздороваться, познакомить спутников, помочь в выборе меню…)

3. Какие кулинарные термины вам понадобятся?

Группа делится на монокультурные подгруппы (русскоязычную и франкоязычную), которые в течение нескольких минут ищут ответы на поставленные вопросы. По окончании выделенного времени, каждая подгруппа представляет свои ответы на родном языке. Остальные мо-

гут делать уточнения, задавать вопросы на том языке, на котором представлялись ответы.

Использование родного языка на этом этапе оправдано и объясняется особенностями процесса познания. Присвоение новых знаний будет более эффективным, если оно основывается на уже имеющихся знаниях. Таким образом, данное задание призвано активизировать имеющиеся знания, мобилизовать их в родной культуре и систематизировать. Кроме того, использование родного языка не ограничивает обучающихся при поиске ответа на вопросы, ведь нет риска того, что какая-то идея будет отброшена лишь из-за того, что они не смогут ее сформулировать на иностранном языке. Что же касается иноязычной лексики, она будет проработана во время совместного анализа ответов иностранных студентов, когда будет необходимо уточнить что-то, попросить объяснить и в процессе самой ролевой игры.

Этап презентации очень важен и требует вовлеченности всех участников. Студенты, представляющие свои ответы, понимают, что в этот момент они не просто знакомят со своими ответами, но и выполняют обучающую задачу – помогают друг другу не только использовать иностранный язык как средство межкультурного посредничества, но и осознать, как эту роль может исполнять родной язык. Эта задача является основополагающей для тандемного обучения. Именно в такие моменты выясняется, что объяснить что-то для представителя иноязычной культуры даже на родном языке достаточно сложно. Стратегии объяснения, переформулирования, «внутриязыкового перевода» получают на занятиях по языку новое практическое осмысление, а студенты выходят на новый виток профессионального освоения языков, т.е. овладевая профессионально значимыми компетенциями, студенты испытывают естественную внутреннюю потребность в работе над языком, как иностранным, так и родным [14. С. 135]. Все участники тандемного обучения признаются, что благодаря заданиям такого типа они перестраивают образ своего родного языка и начинают относиться к нему не только как к инструменту общения, но и как к инструменту профессиональной деятельности. Эта идея прививается обучающимся с самого начала их обучения, но ее осознание приходит лишь при обретении подобного опыта. Кроме того, на этапе сопоставительного анализа ответов под руководством преподавателя студенты учатся обнаруживать языковые и социокультурные соответствия и то, что их отличает на уровне языковых, поведенческих и культурных особенностей, и стараются найти средства, которые помогут сблизить представителей их культур, обеспечивая при этом максимальное уважение к выявленным особенностям.

Последний этап выполнения задания предусматривает проведение ролевой игры, во время которой ее участники стараются учесть все

сделанные на предыдущих этапах замечания и поправки. Ролевая игра заканчивается обязательным анализом (на французском языке) речевого поведения ее участников.

Таким образом, погружаясь с самого начала в бикультурную среду студенты, учатся анализировать свой язык и культуру, язык и культуру иноязычного партнера, вырабатывают профессиональное отношение к своему речевому поведению. Периодически во внеурочное время мы организуем дискуссионные клубы, на которые приглашаем студентов, не говорящих на одном из языков группы тандема, и они вместе обсуждают проблемные вопросы. В этом случае часть группы является не только участником беседы, но также экспертом и посредником, помогающим преодолеть языковой и культурный барьер.

Сопоставительная грамматика как тандемная форма обучения грамматике

Работая над грамматической стороной речи, мы пытаемся отойти от традиционной схемы, в которой «в начале – правило, а потом его применение». Вряд ли положительной стороной подобного подхода является сосредоточенность на соблюдении правила, поскольку даже при понимании правил употребления грамматических форм и знании всех исключений из правил не обеспечивает осознанного употребления новых форм непосредственно в речи, поскольку не учитываются контекст и конкретная коммуникативная ситуация. Включение изучаемого грамматического явления в псевдокоммуникативную деятельность также не очень эффективно. Тандемная же форма обучения способствует встраиванию грамматического явления в реальное общение, концентрируя внимание на смысловой составляющей речевой деятельности. На занятиях по грамматике мы используем методику, разработанную О.В. Спиридоновой в русле коммуникативно-когнитивного и функционально-парадигматического подходов, которая опирается на принцип сопоставления и принципы единства теоретической и практической деятельности и коммуникативной направленности [15].

Обучение сопоставительной грамматике выстраивается на базе аутентичных фраз и текстов на французском и русском языках и направлено на выявление и осмысление грамматических концептов (*обобщения, определенности, неопределенности, завершенности,* залога, модальности и т.п.) в конкретной коммуникативной ситуации. Предлагаемые упражнения призваны решить две задачи: формирование / корректировку у франкоговорящих и русскоговорящих студентов глобального представления о формах и функциях грамматического явления в обоих языках и формирование системы представлений о средствах выражения концептов в родном языке.

Напомним, что грамматический концепт представляет собой «знаниевый» компонент грамматического навыка и определяется как «абстрактное представление, идеальная модель, материально выраженная в понятии, термине и обладающая набором существенных и второстепенных признаков [16. С. 174].

Для усвоения грамматических концептов применяется проблемно-поисковая технология. Комплекс упражнений, направленных на овладение грамматическими концептами, используемых на занятиях и в домашних заданиях, включает три этапа:

1) идентификация грамматического концепта;

2) интериоризация грамматического концепта и средств его выражения;

3) тренировка (активизация новой грамматической структуры в речи).

Сначала студентам предлагается найти во французском тексте фразы, в которых выражен тот или иной грамматический концепт, и определить средства его выражения (структуры, словосочетания, отдельные слова, формы слов).

Например, при изучении концептов обобщения, определенности / неопределенности студенты выписывают из текста или прочитывают фразы, в которых говорится о классе предметов, подчеркивают существительные, обозначающие конкретных представителей класса, а также указывают существительные, обозначающие предметы, известные и *Говорящему и Слушающему и известные только говорящему*. Затем выполняют те же задания на материале русского текста. Ищут ответы на вопросы: Какое значение в данном тексте имеет слово «один / одна / одно» – значение числа или какое-то другое? Как в данном тексте выражается разная степень знакомства *говорящего* с предметом речи? Какие местоимения в подчеркнутых именных группах выражают большую степень известности Говорящему, а какие – меньшую? Определяют, в чем заключается разница значений слов «какой-то», «какой-нибудь». Могут ли эти слова употребляться, если речь идет о классе предметов, о представителе класса предметов?

На этапе интериоризации предлагается восстановить правильность перепутанных объяснений употребления французских артиклей. Они классифицируют грамматические средства французского языка и лексические единицы русского языка, выражающие обобщение (класс предметов), определенность, неопределенность и т.п. Затем студентам предлагаются упражнения на заполнение пропусков в текстах на французском языке и определение выраженного грамматического концепта. Сначала выслушиваем аргументацию русскоязычных студентов, а затем пояснения франкоязычных студентов.

После этого переходим к поиску грамматических соответствий в русском языке. В этом случае выслушиваем сначала франкоязычных

студентов, а потом поправки и объяснения русскоязычных студентов. Мы убеждены, что ошибки в процессе выполнения этих упражнений нужно приветствовать, так как они свидетельствуют о креативности и попытках обучаемых освоить грамматический концепт и средства его выражения в ситуации общения. Главное, что они провоцируют носителей языка осмыслить и объяснить корректное оформление содержания высказывания, а не носителей языка почувствовать и осознать, как воспринимается их высказывание в аутентичной среде [17].

Группа отмечает, что носителям языка бывает труднее объяснить, почему они выбирают ту или иную форму, и какие прагматические и формальные факторы влияют на употребление этой структуры для выражения выявленного грамматического концепта в родном языке, а бывает, что делают и ошибки. Становится очевидным, что не все носители языка в полной мере владеют грамматической нормой языка. Так развеивается миф о «совершенном владении родным языком». Преподаватель и обучающиеся обсуждают и объясняют функционирование данных концептов в речи, формулируют гипотезы, подтверждают или опровергают их. При этом вырабатываются приемы проверки правильности употребления изучаемого грамматического явления в сопоставлении с использованием средств выражения данного концепта в родном языке.

Основной вопрос при сопоставительном анализе касается оценки смыслового и эмоционального эффекта высказывания, подчеркивается смыслообразующая роль используемого грамматического средства в тексте. Функциональность и системность упражнений предоставляют обучающимся возможность выстроить в сознании системное представление о значениях и функциях грамматических явлений, что позволяет оптимизировать процесс формирования грамматических навыков [Там же]. На этапе тренировки используются вопросно-ответные коммуникативные упражнения на активизацию осваиваемых грамматических явлений в речи. Наличие упражнений на базе родного языка облегчает их семантизацию, позволяет осознать их смыслообразующую роль в иноязычной фразе, подобрать соответствия в родном языке, выявить разницу языкового сознания, отраженного в грамматической системе русского и французского языков.

Тандемная ситуация и сопоставительные упражнения способствуют осмыслению грамматического концепта в процессе активной когнитивной деятельности обучающихся. Обращение к сопоставительной грамматике развивает прагматическую и концептуальную чувствительность или чувство языка, как в процессе наблюдения языковых образцов носителей, так и при самостоятельном речетворчестве будущих лингвистов.

Заключение

Реализуя комплексный подход, сочетающий в себе элементы коммуникативно-когнитивного, контекстно-компетентностного и межкультурного подходов, обучение иностранному языку в тандеме помогает будущим лингвистам не только научиться обмениваться знаниями и опытом, «раскрывать внутренние законы иностранного языка, его смысловой мир», осмыслять соответствующие законы родного языка, овладевать иноязычным дискурсом и межкультурными коммуникативными стратегиями, но и формировать ответственное профессиональное отношение к их освоению. Построенная нами методика обучения в тандеме, преобразующая стихийное автономное учение в тщательно спланированный, методически выверенный и контролируемый образовательный процесс, вписывается в когнитивно-дискурсивную систему обучения и пополняет когнитивно-ориентированные образовательные технологии, разрабатываемые в Томском государственном университете под руководством профессора С.К. Гураль [2, 3, 6, 18, 19].

Литература

1. ***Гураль С.К.*** Дискурс-анализ в свете синергетического видения. Томск : Изд-во Том. ун-та, 2009. 176 с.
2. ***Gural S.*** New Approach to Foreign Language Discourse Teaching as a Super-Complex, Self-Developing System Procedia // Social and Behavioral Sciences. 2014. Vol. 154. P. 3–8.
3. ***Обдалова О.А.*** Когнитивно-дискурсивная система обучения иноязычной межкультурной коммуникации студентов естественнонаучных направлений : дис. д-ра пед. наук. Н. Новгород, 2017. 426 с. URL: http://www.lunn.ru/sites/default/files/media/upr_NIR/dis_sov/02/obdalova/dissertaciya_obdalovoy_oa.pdf.
4. ***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
5. ***Викулина М.А., Обдалова О.А.*** Технологии как способ реализации целей иноязычного образования в высшей школе // Язык и культура. 2017. № 38. С. 171–189. DOI: 10.17223/19996195/38/12
6. ***Гураль С.К., Нагель О.В., Темникова И.Г., Найман Е.А.*** Обучение иноязычному дискурсу на основе когнитивно-ориентированных образовательных технологий // Язык и культура. 2012. № 4 (20). С. 62–71.
7. ***Сысоев П.В., Амерханова О.О.*** Обучение письменному научному дискурсу аспирантов на основе тандем-метода // Язык и культура. 2016. № 4 (36). С. 149–169. DOI: 10.17223/19996195/36/12
8. ***Puren Ch.*** Perspectives actionnelles et perspectives culturelles endidactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle co-culturelle, par Christian Puren Article paru dans le n° 3/2002 des Langues modernes, juil.-août-sept. 2002. P. 55–71. intitulé «L'interculturel» (Paris, APLV, Association française des Professeurs de Langues Vivantes).
9. ***Abry D., Chalaron M.-L.*** La grammaire des premiers temps (1) Texte. Grenoble : PUG, 1996. 260 p.

10. ***Les langues*** vivantes: apprendre, enseigner, évaluer. Un Cadre européen commun de référence. Strasbourg: CCC/Conseil de l'Europe, 1988. 222 p.
11. ***Напольских М.Р.*** Из истории тандемного обучения // Наука и школа. 2012. № 6. URL: http://cyberleninka.ru/article/n/iz-istorii-tandemnogo-obucheniya
12. ***Вербицкий А.А.*** Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М. : Высш. шк., 1991. 204 с.
13. ***Porshneva E., Krasnova M.*** Module propédeutique comme moyen d'optimisation de l'enseignement du FOS // Vers l'éducation plurilingue en Europe avec le français. De la diversité à la synergie. 2e congrès européen de la FIPF (8–10 septembre 2011). Prague, P. 137.
14. ***Поршнева Е.Р., Абдулмянова И.Р.*** Когнитивный компонент общепрофессиональных компетенций и его роль в оценивании уровня их сформированности // Язык и культура. 2015. № 4 (32). С. 127–137.
15. ***Спиридонова О.В.*** Обучение студентов языкового вуза артиклю во французском языке: функционально-парадигматический подход : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Н. Новгород, 2009. 23 с.
16. ***Vecchi de G., Carmona-Magnaldi N.*** Faire construire des savoirs Texte.. Paris : Hachette Livre, 1996. 264 p.
17. ***Поршнева Е.Р., Спиридонова О.В.*** Грамматические концепты и способы их построения при изучении иностранного языка (на материале зарубежных исследований) // Иностранные языки в школе. 2008. № 6. С. 73–77.
18. ***Митчелл Л.А., Гураль С.К.*** Модель формирования грамматико-дискурсивных навыков у студентов неязыкового вуза на основе когнитивного подхода // Язык и культура. 2016. № 3 (35). С. 146–154. DOI: 10.17223/19996195/35/13
19. ***Гураль С.К.*** Обучение дискурс-анализу в свете синергетического видения. Ялта, 2012. 195 с.

Сведения об авторах:
Поршнева Елена Рафаэльевна – профессор, доктор педагогических наук, кандидат филологических наук, профессор кафедры теории и практики французского языка и перевода Нижегородского государственного лингвистического университета имени Н.А. Добролюбова (Нижний Новгород, Россия). E-mail: eporshneva@gmail.com
Абдулмянова Индира Рафаиловна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и практики французского языка и перевода Нижегородского государственного лингвистического университета имени Н.А. Добролюбова (Нижний Новгород, Россия). E-mail: i.r.abdulmyanova@gmail.com

Поступила в редакцию 5 марта 2018 г.

TANDEM TRAINING AS A MEANS OF PROFESSIONALIZING THE LANGUAGE TRAINING OF LINGUISTS

Porshneva E.R., Professor, D.Ed., Cand. Sc. (Philology), Professor, Subdepartment of French Theory, Practice and Translation (Interpretation), Linguistics University of Nizhny Novgorod (Nizhny Novgorod, Russia). E-mail: eporshneva@gmail.com
Abdulmianova I.R., Ph.D., Associate Professor, Subdepartment of French Theory, Practice and Translation (Interpretation) N.A. Dobrolyubov Linguistic University of Nizhny Novgorod (Nizhny Novgorod, Russia). E-mail: i.r.abdulmyanova@gmail.com

DOI: 10.17223/19996195/41/17

Abstract. The paper deals with the experience of practicing the methodology of tandem training in the teaching of a foreign language at the Sub-department of French Theory, Practice and Translation (Interpretation) of the Linguistics University of Nizhny Novgorod. Nowadays a new educational paradigm is currently emerging as a leading position in didactic of lan-

guages. It gives its preference to more natural, individualized and creative forms of learning. These forms are directly dependent on typical tasks and real situations of intercultural interaction. Being a special form of learning a foreign language Tandem has existed since the middle of the last century, but, in our opinion, its value for future linguists' professional language training is not fully understood. The authors of the paper acquaint with the methodological and historical prerequisites for the emergence of this form of training and prove the expediency of its application in the professional training of linguists using the example of future translators' language training. The paper describes the experience of using a specific form of tandem training (tandem in class in the presence of a teacher) in a mixed group of Russian-speaking and francophone students learning French and Russian. Its authors disclose the specifics of the organization of the lesson, its content and the modification of grammatical and lexical exercises in tandem training. The classes on intercultural interaction and comparative grammar are particularly examined. Due to the professional contextualization of the content and means of teaching, the imparting of an intercultural orientation to communicative exercises and the constant reference to comparative analysis, tandem training gives a powerful impulse to realizing the responsibility imposed on the speech behavior for the profession proves its effectiveness in learning a foreign language, in rethinking the basic concepts in the native culture, in building system of basic concepts of foreign culture.
Keywords: tandem; tandem training; linguistic training of linguists; professionalization of language training; training in intercultural interaction; comparative grammar.

References

1. Gural' S.K. (2009) Diskurs-analiz v svete sinergeticheskogo videniya [Discourse analysis in the light of synergistic vision]. Tomsk: Izd-vo Tom. un-ta.
2. Gural' S. (2014) New Approach to Foreign Language Discourse Teaching as a Super-Complex, Self-Developing System. Procedia – Social and Behavioral Sciences. Vol. 154. pp.3-8.
3. Obdalova O.A. (2017) Kognitivno-diskursivnaya sistema obucheniya inoyazychnoj mezhkul'turnoj kommunikacii studentov estestvennonauchnyh napravlenij [Cognitive-discursive system of teaching foreign-language intercultural communication to students of natural sciences]. Pedagogics doc. diss. Nizhnij Novgorod.
4. Obdalova O.A., Minakova L.YU., Soboleva A.V. (2017) Diskurs kak edinica kommunikativnogo i rechemyslitel'nogo processa v kommunikacii predstavitelej raznyh lingvokul'tur [Discourse as a unit of communicative and verbal and cogitative process in the communication of representatives of different linguocultures] // Jazyk i kul'tura – Language and Culture. 37. pp. 205–228. DOI: 10.17223/19996195/37/14
5. Vikulina M.A., Obdalova O.A. (2017) Tekhnologii kak sposob realizacii celej inoyazychnogo obrazovaniya v vysshej shkole [Technologies as a way to realize the goals of foreign language education in higher school]. Jazyk i kul'tura – Language and Culture. 38. pp. 171–189. DOI: 10.17223/19996195/38/12
6. Gural' S.K., Nagel' O.V., Temnikova I.G., Najman E.A. (2012) Obucheniye inoyazychnomu diskursu na osnove kognitivno-orientirovannykh obrazovatel'nykh tekhnologij [Teaching foreign-language discourse on the basis of cognitive-oriented educational technologies] // Jazyk i kul'tura – Language and Culture. 4 (20). pp. 62-71.
7. Sysoev P.V., Amerkhanova O.O. (2016) Obuchenie pis'mennomu nauchnomu diskursu aspirantov na osnove tandem-metoda [Teaching written scientific discourse to PhD students on the basis of tandem-method] // Jazyk i kul'tura – Language and Culture. 4(36). pp. 149–169. DOI: 10.17223/19996195/36/12
8. Puren Ch. (2002) Perspectives actionnelles et perspectives culturelles endidactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle co-culturelle, par Christian Puren Article paru dans le n° 3/2002 des Langues modernes, juil.-août-sept. pp. 55-71.

9. Abry D. (1996) La grammaire des premiers temps (1) Texte. / D. Abry, M.-L. Chalaron. Grenoble: PUG.
10. Les langues vivantes: apprendre, enseigner, évaluer. Un Cadre européen commun de référence (1988). Strasbourg: CCC/Conseil de l'Europe.
11. Napol'skih M.R. (2012) Iz istorii tandemnogo obucheniya [From the history of tandem-learning] // Nauka i shkola. 6. URL: http://cyberleninka.ru/article/n/iz-istorii-tandemnogo-obucheniya
12. Verbickij A.A. (1991) Aktivnoe obuchenie v vysshej shkole: kontekstnyj podkhod [Active teaching in higher school: context approach]. M.: Vysshaya shkola.
13. Porshneva E., Krasnova M. (2011) Module propédeutique comme moyen d'optimisation de l'enseignement du FOS // Vers l'éducation plurilingue en Europe avec le français. De la diversité à la synergie. 2e congrès européen de la FIPF. Prague.
14. Porshneva E.R., Abdulmyanova I.R. (2015) Kognitivnyj komponent obshcheprofessional'nyh kompetencij i ego rol' v ocenivanii urovnya ih sformirovannosti [The cognitive component of general professional competencies and its role in assessing the level of their formation] // Jazyk i kul'tura – Language and Culture. 4. pp. 127-137
15. Spiridonova O.V. (2009) Obuchenie studentov yazykovogo vuza artiklyu vo francuzskom yazyke: funkcional'no-paradigmaticheskij podhod [Teaching the article in the French language to students of linguistic university: a functional-paradigmatic approach]. Abstract of Pedagogics cand. diss. // FGOU VPO "Nizhegorodskij gos. lingv. un-t im. N.A. Dobrolyubova". N.Novgorod.
16. Vecchi de G. (1996) Faire construire des savoirs Texte. / G. de Vecchi, N. Carmona-Magnaldi. Paris : Hachette Livre.
17. Porshneva E.R., Spiridonova O.V. (2008) Grammaticheskie koncepty i sposoby ikh postroeniya pri izuchenii inostrannogo yazyka (na materiale zarubezhnykh issledovanij) [Grammatical concepts and methods of their construction when studying of a foreign language (on the basis of foreign research)] // Inostrannye yazyki v shkole. 6. pp. 73–77.
18. Mitchell L.A., Gural' S.K. (2016) Model' formirovaniya grammatiko-diskursivnyh navykov u studentov neyazykovogo vuza na osnove kognitivnogo podkhoda [Grammar-discursive skills formation model in students of English (EFL) at higher school on the basis of the cognitive approach] // Jazyk i kul'tura – Language and Culture. 3(35). pp. 146–154. DOI: 10.17223/19996195/35/13
19. Gural' S.K. (2012) Obuchenie diskurs-analizu v svete sinergeticheskogo videniya [Learning discourse analysis in the light of synergistic vision]. Yalta.

Received 5 March 2018

УДК 81’253
DOI: 10.17223/19996195/41/18

ИНФОРМАЦИОННО НАПРАВЛЕННЫЙ АНАЛИЗ И ВЫЯВЛЕНИЕ ДЕНОТАТОВ КАК СПОСОБ ОСМЫСЛЕНИЯ И ПОНИМАНИЯ ИНФОРМАЦИИ ИСХОДНОГО ТЕКСТА В ПОЛНОМ ПИСЬМЕННОМ ПЕРЕВОДЕ

Т.С. Серова, А.Ю. Наугольных

Аннотация. Рассматривается проблема выявления денотатов как способ осмысления и понимания информации исходного текста в полном письменном переводе. Раскрываются вопросы переводческого информативного чтения исходного текста, осуществления думания, понимания его фрагментов; уделяется внимание структуре речедеятельностной единицы полного письменного перевода, обусловливающей его сложность, комплексность и билингвальность. Подробно излагаются характеристики смыслового вербального решения как первого компонента речедеятельностной единицы перевода по выявлению смысловых единиц-денотатов; рассматриваются вопросы их соотношения как единиц речи с единицами языка и мышления в речемыслительном процессе в ситуациях переводческого информативного чтения. Авторы обращаются к описанию процесса анализа, выявления, осмысления и формулирования денотатных словосочетаний исходного текста в речемыслительном процессе на предпереводческом этапе. Подробно характеризуется мыслительная активность и приводятся примеры последовательно принимаемых смысловых решений относительно выявляемых и формируемых денотатных свободных словосочетаний; описываются ассоциативные отношения слов, объединяемых в денотатное словосочетание, отражающих взаимосвязь явлений внеязыковой действительности; показывается значимость ключевого слова в каждом денотате, выполняющего смыслообразующую функцию, и повторяющихся ключевых слов во всех выявленных денотатных фрагментах текста. Важным является вопрос о структуре смыслового содержания исходного текста в виде вертикального ряда денотатов на исходном языке и языке перевода как обязательной основы порождения переводчиком вторичного текста средствами языка перевода.
Ключевые слова: денотат; денотатное словосочетание; информация; информативное чтение; осмысление; полный письменный перевод; исходный текст; вторичный текст перевода; речемыслительная активность.

Введение

Проблема осмысления и понимания информации текста имеет большое теоретическое и практическое значение. С ней непосредственно связано решение актуальных вопросов теории общения и теории обучения, касающихся закономерностей понимания и усвоения знаний. Исследование процесса понимания текстовых смыслов позволяет выяснить, каким образом происходит усвоение содержания текста чита-

ющим, а следовательно, и выбрать соответствующий метод анализа содержания текстового материала для дидактических целей.

Исследования процессов понимания текста в отечественной науке базируются на фундаментальных концепциях Л.С. Выготского, Н.И. Жинкина, А.Р. Лурии, А.А. Смирнова, А.Н. Соколова, В.А. Артемова. Исследование, направленное на обнаружение кода, специфического для внутренней речи, предпринятое Н.И. Жинкиным, позволило рассмотреть динамику перехода языковых явлений в речевые в процессе общения [1].

Развивая в дальнейших трудах идею понимания, Н.И. Жинкин пришел к выводу, что процесс понимания является результатом работы механизма эквивалентных замен. Двухзвенность (двусторонность) и комплементарность (взаимодополняемость) всех речевых механизмов позволяют представить их в виде некоторой иерархии уровней. Так, в качестве самых общих уровней этой иерархии выступают общие механизмы «приема и выдачи» сообщения, что составляет два комплементарных звена самого процесса двустороннего речевого общения.

Процессы понимания текстовых смыслов в сложной комплексной билингвальной речевой деятельности полного письменного перевода приобретают особое значение в профессиональном переводческом образовании, так как переводятся не слова, не словосочетания и даже не предложения, а мысли о реальной действительности [2. С. 113].

Поскольку в процессе полного письменного перевода объектом осмысления и понимания становится информация микротекста, фрагмента исходного текста как абсолютное ее количество, то учеными рассматриваются различные способы выявления смыслов этих текстов как элементарных информационных единиц, к которым относятся выявление и выстраивание последовательного ряда тема-рематических единств, выстраивание структуры тема-рематического развития смыслового содержания фрагмента текста, а также денотативного информационно направленного анализа текста (Н.И. Жинкин, А.И. Новиков, В.Н. Комиссаров, Г.Д. Чистякова, Т.С. Серова, Н.М. Нестерова, А.Ю. Наугольных, Е.В. Аликина и др.).

В данной статье рассматриваются и решаются важные проблемные вопросы о том, каким образом в процессе профессионально ориентированного переводческого информативного чтения исходного текста осуществляются думание, осмысление и понимание всей абсолютной информации на основе использования денотативного информационно направленного анализа фрагментов этого текста, выявление и формирование денотатов как последовательного ряда мыслей о реальной действительности, которые, согласно концепции Н.И. Жинкина, переводятся средствами языка перевода, на основе чего создается вторичный текст перевода.

Структура речедеятельностной единицы полного письменного перевода, обусловливающая его сложность, комплексность и билингвальность

Письменный научно-технический перевод является сложной комплексной билингвальной речевой деятельностью, так как в его процессе участвуют разные виды профессионально ориентированного чтения и письма в условиях диалога языков и культур на основе двух разных способов формирования и формулирования мыслей-информации, а именно внутреннего и внешнего [3. С. 30].

Особенно важным становится внутренний способ воссоздания авторской мысли, называемый И.А. Зимней думанием, которому «как правило, не учат ни на родном, ни тем более на иностранном языке» [4. С. 40], а именно осмысление и понимание текста или его фрагмента становятся возможными как результат думания, размышления и должны предшествовать переводу выявленных авторских мыслей на языке перевода и его средствами на всех уровнях.

Переводчик в процессе информативного чтения исходного текста разбирается в том, что автор при развертывании замысла, общего смысла представляет как номинацию и что – как предикацию. Согласно концепции Н.И. Жинкина смысловая структура представлена структурой предикатов, предикативными связями, и мысль не может быть высказана на основе отдельного предложения, а чаще всего это происходит в сверхфразовом единстве как группе семантически и синтаксически тесно связанных предложений [5].

Информация как предмет речевой деятельности чтения в процессе письменного полного перевода становится целью-задачей ее изучения, извлечения как неизвестного искомого в виде сведений, фактов. При этом исследование, осмысление и понимание информации в ее абсолютном количестве осуществляются посредством таких мыслительных операций, как выделение, сопоставление, анализ, синтез, обобщение, чтобы выявить и зафиксировать минимальные информационные единицы [6].

«В процессе перевода, обращаясь к смыслу, переводчик попадает в компетенцию интеллекта… Он вырабатывает понятия, суждения, делает умозаключения…» [5. С. 88]. В результате этого переводчик находит, улавливает, открывает мысль, усматривающую «суть дела» [7], что приводит к осмыслению, проникновению в смысл написанного, воссозданию всех смысловых связей.

Учитывая, что смысл как внеязыковое явление управляет отбором и распределением языковых средств при создании речевого произведения [Там же. С. 34], переводчику необходимо до порождения вторичного текста перевода полностью осмыслить, понять смысловые связи исходного текста, создать, зафиксировать программу их развития.

Как отмечает А.В. Бондарко, смысл как явление речи имеет контекстную и ситуативную обусловленность и передается разными единицами в каждом конкретном языке [8]. Кроме того, исследователи отмечают наличие специфических свойств смысла, к которым относятся недоступность в прямом наблюдении, инвариантность, ситуативность и субъективность, контекстуальность, концептуальность, изменчивость, вариативность, доминантность (А.И. Новиков, Д.А. Леонтьев, Э.Д. Сулейманова, Н.А. Слюсарева и др.).

Проведенные А.И. Новиковым эксперименты позволили ему сделать вывод, что ключевые слова и денотаты как словосочетания являются носителями смысла, иначе говоря, «индикаторами смысла, особыми метками» [7. С. 75], помогающими свертывать смысл. Денотатные словосочетания, состоящие из двух и более слов (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, например, в денотатных словосочетаниях *«правила приема ручной клади в самолет», «обеспечение надежности самолета»*.

Как отмечает А.А. Леонтьев, набор ключевых слов в словосочетаниях как денотатах может выступать как «свернутая программа речемыслительной деятельности субъекта» [9], опираясь на которую, переводчик переходит к развертыванию этой программы, чтобы породить вторичный текст перевода.

При выявлении ассоциативных связей слов в денотате, что является принадлежностью речевой способности [10. С. 15], их нельзя отождествлять с системными связями слова как единицы лексико-семантической системы языка.

Как и любой вид речевой деятельности, письменный перевод с учетом его комплексности, сложности структуры имеет свою специфическую речедеятельностную единицу как двухкомпонентное образование из смыслового вербального решения на основе умозаключений деятельности и речевого коммуникативного поступка с текстом-высказыванием, реализуемое в процессе нескольких видов речевой деятельности (информативного чтения, думания, продуктивного творческого письма) [11. С. 106–113].

Рассматривая в данной статье вопрос выявления денотатов как способа осмысления и понимания информации исходного текста в письменном переводе, мы обращаемся к характеристикам первого компонента речедеятельностной единицы, а именно к смысловому вербальному решению, совершаемому в процессе переводческого информативного чтения исходного текста как речи (Л.В. Щерба), которая тесно связана с мышлением и его единицами, понятиями, суждениями

и умозаключениями (Л.С. Выготский, Н.И. Жинкин, Г.В. Колшанский), с функционированием внутренней речи (Н.И. Жинкин, И.А. Зимняя).

Это особенно важно учитывать в связи с тем, что научно-технические тексты как объекты переводческого информативного чтения характеризуются формально-логическим стилем, когда субъектно-предикатные связи обнаруживаются легче и быстрее; связи между понятиями, выраженными словами и словосочетаниями терминологического характера, позволяют выявить смысл, а значит, осуществлять смысловые решения на уровне выявления ряда суждений и отношений между ними как смыслокомплекса.

Именно смысл, смыслообразование являются актом принятия решения, когда посредством мыслительных операций снимается неопределенность мысли о конкретном фрагменте реальной действительности, например слово «Sicherheit» в тексте позволяет заключить, что начинается мысль вообще о безопасности, но пока не ясно, в какой области, а далее следующее словосочетание «im Luftverkehr» делает более определенной начинающуюся формироваться мысль «Безопасность в воздушном транспорте», но это может быть в разных его сферах, разных странах. Слово «Airlines» и последующее «Lufthansa» замыкают процесс завершения формирования денотата как смысловой единицы «Безопасность в воздушном транспорте авиакомпании Люфтганза».

Процесс смыслового интеллектуального вербального решения сопровождается возникновением у субъектов новообразований в ходе самого принятия решения, как можно видеть в приведенном примере, порождение новых смыслов (Л.С. Выготский, А.Р. Лурье, А.В. Запорожец).

Смысловое решение, состоящее из стадии ориентации в условиях поиска данных, принятия решения и стадии его реализации, является познавательным, творческим интеллектуальным решением, так как переводческое чтение представляет собой активный речемыслительный процесс, в котором происходит осмысление хода развертывания мысли в конкретном фрагменте исходного текста [12. С. 246–247].

Успешность осуществления смысловых решений по выявлению, формированию конкретных смысловых единиц, таких как денотатов или тема-рематических единств, суждений, которые представлены в тексте имплицитно, зависит от наличия прошлого речевого опыта, имеющейся внутренней информационной основы, сформированности лексикона, навыков и умений переводческого профессионально ориентированного чтения.

Определяя вслед за И.А. Зимней письменный перевод как комплексный, специфический и вторичный вид речевой деятельности [13], следует отметить, что это всегда билингвальная и сложная по структуре речевая деятельность, включающая чтение, думание, письмо, предметом которой является мысль как информация.

Переводчики научно-технических зарубежных иноязычных источников, относящихся к различным техническим отраслям, например металлургии, машиностроению, экологии, энергетике, авиастроению, строительству и другим, выполняют сложную билингвальную речевую деятельность, обеспечивая коммуникацию между специалистами как носителями разных языков и разных культур.

Денотаты как единицы речи и их соотношение с единицами языка и мышления в речемыслительном процессе в ситуации переводческого информативного чтения

Если, как было сказано ранее [2. С. 113], переводятся не слова, не словосочетания и не предложения, а мысли о реальной действительности, то совершенно правомерной становится необходимость формировать у будущих переводчиков навыки, доводить до автоматизма операции выявления, осмысления и понимания тех отрезков речи, соотносимых с мыслями о действительности, являющимися отражением фрагментов реальной объективной действительности, но выраженных словами и словосочетаниями во фрагменте речи / текста.

В некоторых случаях «денотат в узкой трактовке этого понятия – это предмет объективного мира, обозначаемый словом. Однако денотат – это не просто реальный предмет действительности, а его отражение в мозгу человека» [14. С. 31].

Наиболее удачным поэтому нам представляется определение А.И. Новикова [15. С. 19], обозначающее денотаты как отраженные в мышлении и выраженные в тексте соответствующими языковыми средствами объекты и явления реальной действительности.

Как отмечает А.И. Новиков, «отдельно взятое слово как элемент языковой системы обладает лексическим значением, через которое оно связано с понятием» [15. С. 30]. Но это слово «не имеет своего денотата и приобретает его в момент употребления» и обязательно во взаимодействии с другими элементами языка при активном участии интеллекта и мыслительных операций [Там же. С. 25]. И если значение – нежестко заданная область предметной «отнесенности слова», то за счет его сочетаемости с другими словами в речи происходит конкретизация предметной отнесенности. И «результатом взаимного ограничения лексических значений сочетающихся слов является определение денотата как целостного и конкретного представления о том, что обозначается данным языковым выражением в целом» [Там же. С. 30].

Опираясь на вышесказанное, многие исследователи (Н.И. Жинкин, Г.В. Колшанский, А.И. Новиков, Г.Д. Чистякова) показывают, что денотаты чаще всего обозначаются словосочетаниями, состоящими из двух и более слов.

Обозначая конкретные фрагменты действительности, денотаты как единицы речи, выраженные словами, словосочетаниями, появляются только в тексте, поэтому позволяют соотносить с конкретной объективной действительностью. Характерно, что в денотатном сложном словосочетании всегда имеется основное ключевое слово, соотносимое с понятием общим или родовым. Например, в денотате «Sicherheit, Luftverkehr, Airline, Lufthansa», где речь идет не вообще о безопасности «Sicherheit», а о безопасности в воздушном транспорте «Luftverkehr», более того, не вообще в воздушном транспорте, а конкретно авиакомпании «Люфтганза».

Как можно видеть, референтам как понятиям «Sicherheit», «Luftverkehr», «Airline», «Lufthansa» противопоставляется денотат как свободное словосочетание, позволяющее соотносить четырехсловное именование в речевом акте с конкретным фрагментом объективной действительности, так как оно появляется в речи с целью точно и полно обозначить объект, явление, предмет, иначе говоря, это речевой уровень соотнесенности в отличие от соотнесенности референта с именем через понятие «Sicherheit» – «безопасность» вообще как явление, представляющее собой общее, родовое понятие.

Следует особо подчеркнуть, что денотат всегда зависит от ситуации речевого акта, в которой порождается конкретное высказывание – текст.

Понятийный и денотатный планы взаимопроникают, существуют в единстве не только в процессе порождения текста, но и в порожденном тексте при встрече с ним читающего переводчика.

В процессе осмысления, понимания исходного текста читающий переводчик двигается за развитием мысли автора, исследует смысловую канву, выявляя один денотат за другим как информационные единицы в определенной логической связи, переводчик воссоздает следование мыслей автора и фиксирует как программу смыслового содержания, опираясь на которую он порождает текст перевода.

Как отмечает Н.И. Жинкин, способность человека, в том числе информативно читающего переводчика в нашем случае, выявлять «денотатную структуру новой речевой информации» [2. С. 101] позволяет сказать, насколько он «сам становится автором текста». Именно поэтому (переводчику) необходимо «найти оптимальный ход развития денотатного дерева» [Там же], так как это становится показателем осмысления и понимания [16].

Поскольку основными функциями, которые выполняет текст и его речевые единицы, выступая как объект переводческого гибкого чтения, являются номинативная (референциальная) и информативная, то важно обозначить место и роль денотата и входящих в его состав ключевых слов в актуализации соотнесения высказывания с реальной действительностью, выявления, уточнения конкретного фрагмента объ-

ективной предметной действительности, так как «предметная соотнесенность (референция) – как отмечает О.И. Москальская – представляет собой семантическое свойство не только имени в составе предложения, но и предложения-высказывания в целом» [17. С. 214].

Информативная функция, которая предполагает учитывать прежде всего то, что «информация – это все то, что снижает меру незнания» субъекта [18], обращающегося в процессе чтения фрагмента текста к выявлению, осмыслению и фиксации денотата, например «Sicherheit (1), Luftverkehr (2), Airline (3) Lufthansa (4)».

При объединении слов в денотат автор текста, а в последующем читающий подчиняются требованию соотносимости этих слов в выбранном сочетании с конкретным явлением, предметом или процессом действительности, ибо только за счет правильной сочетаемости слов внутри денотата возможна их конкретная предметная отнесенность [2. С. 30].

Анализ, выявление и осмысление денотатов исходного текста в речемыслительном процессе на предпереводческом этапе

Проблема предпереводческого осмысления и полного понимания абсолютного количества информации исходного текста в письменном переводе приобретает первостепенное значение при обучении будущих переводчиков этому виду перевода [12. С. 241].

Основываясь на важной концепции Н.И. Жинкина о необходимости переводить мысли о действительности, о ее фрагментах, а не слова, словосочетания и даже не предложения [2. С. 113], мы обращаемся к такой единице речи / текста, как денотат, который выполняет функцию отражения в тексте, проходя через сознание субъекта, конкретного фрагмента действительности, выраженного лексическими средствами языка и на основе отношений между ними передающего смысловое содержание этого денотата, например *«Безопасность в воздушном транспорте авиалиний Люфтганза»* в первом фрагменте текста:

Willkommen an Bord

(1) Sicherheit hat im Luftverkehr höchste Priorität. Um den bestmöglichen Sicherheitsstandard zu gewährleisten, bilden Menschen, Systeme sowie die Organisationen der Airlines und ihrer Partner wie Flugsicherung und Flughäfen ein vernetztes Sicherheitssystem, das kontinuierlich überwacht und weiterentwickelt wird. Dabei unterscheiden wir zwischen Safety und Security, also der technischen Sicherheit und der Zuverlässigkeit des Flugzeuges und den Sicherheitsmaßnahmen rund um den Flug.

(2) Maßnahmen zum Schutz vor Anschlägen sind hoheitliche, staatliche Aufgaben, die in enger Abstimmung zwischen Politik und Luftfahrtindustrie getroffen werden. Regelungen zur Mitnahme von Handgepäck in

Flugzeugen oder die Sicherheit während des Fluges, beispielsweise durch schusssichere Cockpittüren, sind nur zwei Belege dafür.

(Lufthansa Magazin 04/07)

Можно особо подчеркнуть, что мысль, передаваемая этим денотатом, – это компетенция интеллекта, вырабатывающего понятия: *Sicherheit, Luftverkehr, Airline*, суждения: *Sicherheit – Luftverkehr; Luftverkehr – Airline; Airline –Lufthansa*, чтобы денотатным словосочетанием отобразить реальную действительность посредством единиц речи и языка. Именно «интеллект сохраняет общую универсальную функцию управления развертыванием или свертыванием смысла» [2. С. 80]. Это связано с тем, что, обращаясь к тексту, субъект выявляет, осмысливает денотатное словосочетание, денотаты и их структуру в каждом фрагменте новой речевой информации, а не с тем, что нужно запомнить, зафиксировать некоторые положения, факты.

В связи с этим становится важным для деятельности переводчика с исходным текстом в письменном переводе осознать необходимость накапливать речевой опыт многократного и постоянного формирования смысловой структуры как денотатной структуры текста или его фрагмента, так и внутриденотатной структуры связей слов и словосочетаний [12. С. 243].

Следует особо подчеркнуть, что выявление денотатов, их осмысление и формулировка, как в приведенном примере фрагмента «Безопасность воздушного транспорта авиалиний Люфтганза», происходит в процессе смысловых решений как специфической единицы речевой деятельности переводчика информативного чтения, такое решение является творческим интеллектуальным и состоит из стадий ориентировки, поиска, принятия и реализации.

На этапе принятия решения переводчик на основе умозаключающей деятельности проявляет высокий уровень мыслительной активности в процессе выполнения таких мыслительных операций, как анализ, выбор, сопоставление, синтез, конкретизация, обобщение, интеграция.

Начиная с первого ключевого слова процесс выявления денотата в тексте необходимо идти от смысла, обусловленного этой лексической единицей, выстраивая линию вероятностного смыслового прогнозирования. Так, в заголовке приведенного текста находится словосочетание *Willkommen an Bord*, поэтому выдвигается предположение, что в связи с первым ключевым словом «безопасность» речь пойдет об авиатранспорте. Это подтверждается следующим словом «воздушный (авиа) транспорт», но, очевидно, надо искать в тексте лексические единицы, выражающие авиалинии, авиакомпанию, что подтверждается в третьей строке *Airlines*. Читающий текст по ключевым словам-референтам находит в третьем абзаце указание на авиакомпанию *Lufthansa*, что позволяет завершить выявление денотата и представить его как слож-

ное словосочетание. Все выявленные денотаты становятся информационной основой формулирования простых предложений как единиц языка и речи, текста перевода [6. С. 257].

В результате анализа фрагмента текста, выявления денотатов переводчик обращается к предмету речевой деятельности исходного текста – смыслу, выраженному словами, словосочетаниями, принимает смысловое решение как специфическую единицу деятельности чтения, приходит к продукту деятельности – умозаключению и получает результат – осмысление и понимание (И.А. Зимняя, Н.И. Жинкин).

В ряде случаев, когда переводчику не очень хорошо известен предметный план исходного текста или не сформированы достаточно полно понятия, выражающие их лексические единицы, то переводчик использует имеющиеся в текстовом материале неязыковые знаковые средства, энциклопедические словари, что позволяет компенсировать дефицит знаний предметной действительности.

При выявлении денотатов особую значимость приобретают ассоциативные отношения слов, объединяемых в денотатное словосочетание, что является принадлежностью речевой способности [10. С. 88]. Ассоциативные связи в тексте представлены обычно синтаксической и лексической сочетаемостью слов, под которой понимается исследователями (Ю.Д. Апресян, Т.А. Апресян, В. Бондарко и др.) наличие у слов валентных отношений, которые отражают взаимосвязь явлений внеязыковой действительности. Валентностью, как отмечает В. Бондцио, обладают все словарные единицы [19].

При разработке структуры словарно-понятийных статей учебного лексикона тезаурусного типа, опираясь на исследования Ю.Н. Караулова, А.А. Залевской, В.А. Москович, Ю.Д. Скиданенко и других ученых, мы выделили такие лексико-семантические ассоциативные отношения, как наиболее часто встречающиеся в текстовых материалах [20] на уровне парадигматики: род – вид; целое – часть; система – элемент; формы, внешнего вида, и синтагматики: субъектные; объектные; атрибутивные; темпоральные; пространственные; причинно-следственные; функциональные.

Чтобы сформулировать предметное содержание денотата, используются весь фрагмент или текст, предложение и группа предложений в тексте как единицы речи, чтобы объединить в единое смысловое целое как «смысловую веху» из нескольких слов и словосочетаний.

Например, первый абзац приведенного текста *Willkommen an Bord*, включающий девять денотатов, объединен по смыслу вокруг проблемы *Sicherheit im Luftverkehr*, смыслообразующую функцию в денотатах выполняют повторяющиеся ключевые слова с одним корнем: *Sicherheit, Sicherheitsstandart, Sicherheitssystem, Sicherheitsmaßnahmen, Flugsicherung.*

Восемь строк первого фрагмента, состоящего всего из трех сложных предложений как единиц языка и одновременно речи / текста, на основе речемыслительной активности развертываются в приведенном примере в девять денотатов, отражающих информационное содержание в полном объеме, полученное в процессе информативного чтения переводчика при обращении его к тексту на исходном иностранном языке.

1. Sicherheit, Luftverkehr, Airline, Lufthansa	1. Безопасность воздушного транспорта авиакомпании «Люфтганза»
2. Gewährleisten, Sicherheitsstandart, höchste Priorität, Luftverkehr	2. Обеспечение стандарта безопасности как первостепенный приоритет в авиаперелетах (воздушным транспортом)
3. Bildung, vernetzt, Sicherheitssystem, Menschen, Organisationen, Airline, Partner	3. Создание единой сетевой системы безопасности работниками, организациями авиалиний и их партнерами
4. Flugsicherung, Flughäfen, Partner, Organisationen, Airline	4. Службы безопасности, аэропорты как партнеры авиалиний (авиаперевозчиков)
5. Kontinuierliche Überwachung, Weiterentwicklung, vernetzt, Sicherheitssystem	5. Непрерывный контроль (надзор) и развитие сетевой системы безопасности
6. Unterscheiden, Sicherheit, Safety, Security	6. Различение технической безопасности и безопасности пассажиров в полете
7. Ziel, Safety, technische Sicherheit	7. Обеспечение технической безопасности (Safety)
8. Ziel, Security, Zuverlässigkeit, Flugzeug	8. Обеспечение надежности (готовности) самолета (Security)
9. Sicherheitsmaßnahmen, rund um den Flug, Security	9. Меры безопасности в полете (Security)

При этом выявляются и формируются денотаты на ИЯ, а затем формулируется их смысловое содержание на языке перевода, в данном случае русском языке.

В этом случае осуществляется присваивающе-информативное чтение, продукт которого в виде перечня денотатов как достигнутая цель-результат используется в продуктивном, творческом письме текста перевода в процессе создающе-информативного чтения исходного текста на ИЯ.

Поскольку зрительное восприятие любого текста или его фрагмента начинается на уровне ключевых слов, именующих явления, предметы, объекты, процессы реальной действительности, являющихся единицами языка и относящих как референты этот текст к теме, проблемному вопросу [12. С. 246], то именно они позволяют сформировать вокруг них **денотатные** словосочетания в речи: «*Unterscheiden der Sicherheit zwischen Safety und Security*» – «Безопасность двух направлений: техническая и (пассажиров) в полете» или «*Die technische Sicherheit als Ziel von Safety*» – «Safety – обеспечение технической безопасности». Во всех примерах денотатов слова и словосочетания соединены как единое

целое отношениями целого и части, родовидовыми, цели или функции, которые во вторичном создаваемом тексте перевода могут быть выражены в виде простых или сложных предложений, например «Различают в авиатранспорте два вида безопасности, к которым относятся техническая (*Safety*) и безопасность пассажиров в полете (*Security*)».

Следует отметить, что выявление и осмысление смысловых блоков в виде денотатов становятся возможными благодаря принимаемым и реализуемым смысловым решениям в процессе выявления и репродукции предикативных связей как тема-рематических единиц. Именно в процессе реализации **смысловых решений** происходит выявление денотата, когда все компоненты картины фрагмента реальной действительности обнаружены и связаны с ключевым словом в денотатном словосочетании определенными отношениями в речи на уровне парадигматики и синтагматики.

На примере второго фрагмента приведенного текста можно проследить процесс осмысления, выделения денотатов, смыслокомплексирования и полного понимания предметного содержания как отдельного денотата, отражающего фрагмент действительности, так и всего вертикального ряда денотатов:

1. Maßnahmen, Schutz, **Anschläge,** staatliche Aufgaben	1. Мероприятия по защите от террористических нападений как государственная задача
2. Staatliche Aufgaben, Schutz, Abstimmung, Politik, Luftfahrtindustrie	2. Государственные задачи по защите в тесном согласовании государственной политики с авиационной промышленностью
3. Zwei Belege, Sicherheit, Flug	3. Два примера (доказательства) безопасности в полете
4. Regelungen, Mitnahme, Handgepäck, Flugzeuge	4. Правила приема ручной клади (багажа) в самолет (довод, пример)
5. Sicherheit, Flug, schusssichere Cockpittüren	5. Безопасность в полете путем защищенных (безопасных) от выстрелов дверей пищеблока

Заключение

Информативное чтение исходного текста в рамках первого компонента речедеятельностной единицы полного письменного научно-технического перевода должно осуществляться многократно в течение всего периода профессионального образования посредством упражнений в чтении, восприятии, осмыслении, выделении, понимании и фиксации программы объективно представленного в исходном тексте предметного содержания и авторского развития смысла как ряда денотатов, тема-рематических единств, представляющих ряд элементарных информационных единиц.

Следует учитывать то, что на уровне фрагмента текста при выявлении денотатов как отраженных в сознании и выраженных в любом

конкретном фрагменте текста соответствующими лексическими средствами объектов, явления реальной действительности (А.И. Новиков) выступают как свободные словосочетания и находятся часто не только в контакте друг с другом, а также расположены дистантно, но по смыслу являются неделимыми для каждого конкретного текста.

Выявленная структура смыслового содержания в виде вертикального ряда денотатов позволяет формулировать это содержание средствами любого языка как текста перевода, так как такая структура по полноте и глубине, по независимости и самостоятельности презентации абсолютной информационной насыщенности исходного текста может являться основой создания вторичного текста средствами языка перевода.

В связи с этим необходимо учитывать и включать в предпереводческий анализ стадию размышления, в процессе которой происходит осуществление ориентации в условиях поиска и принятия смысловых решений по выявлению и формулированию денотатов как одному из важных способов осмысления и понимания информации исходного текста.

Учитывая, что научно-технический письменный перевод как сложный переводческий процесс обеспечивает движение информации текста перевода к потребителю этой информации, которая необходима для решения производственных задач, осуществления инновационных процессов на предприятии, в компании, то всегда были и будут нужны хорошие переводчики научно-технических текстов различных жанровых типов [20. С. 24–27].

Литература

1. ***Жинкин Н.И.*** Смысловое восприятие речевого сообщения. М. : Наука, 1976. Гл. 2, разд. 1–3.
2. ***Жинкин Н.И.*** Психолингвистика: избранные труды / сост. и предисл. К.Ф. Седова. М. : Лабиринт, 2009. 288 с.
3. ***Зимняя И.А.*** Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке : пособие для учителя средней школы. М. : Русский язык, 1989. 159 с.
4. ***Зимняя И.А.*** Психология обучения неродному языку. М. : Рус. яз., 1989. 219 с.
5. ***Жинкин Н.И.*** Речь как проводник информации. М. : Наука, 1982. 159 с.
6. ***Серова Т.С., Пипченко Е.Л.*** Информативное иноязычное чтение отобранных фрагментов и обработка смыслового содержания с целью подготовки доклада по проблемному вопросу // Язык и культура. 2017. № 39. С. 251–261.
7. ***Новиков А.И.*** Семантика текста и ее формализация. М. : Наука, 1983. 216 с.
8. ***Бондарко А.В.*** Грамматическое значение и смысл. Л. : Наука, 1978. 176 с.
9. ***Леонтьев А.А.*** Основы психолингвистики. М. : Смысл, 1997. 287 с.
10. ***Залевская А.А.*** Вопросы организации лексикона человека в лингвистических и психологических исследованиях : учеб. пособие. Калинин, 1978. 88 с.
11. ***Серова Т.С.*** Коммуникативная речевая единица письменного технического перевода // Язык и культура. 2010. № 2 (10). С. 106–113.

12. ***Серова Т.С.*** Речемыслительная активность переводчика: предпереводческое осмысление и полное понимание смыслового содержания исходного текста в переводе // Язык и культура. 2017. № 37. С. 241–253.
13. ***Зимняя И.А.*** Психологический анализ перевода как вида речевой деятельности // Вопросы теории перевода : сб. науч. тр. МГПИИЯ им. М. Тореза. М., 1978. № 127.
14. ***Бобырева А.П.*** Об использовании денотатных графов при выделении смыслового содержания иноязычных текстов : сб. науч. тр. М. : МГПИИЯ им. М. Тореза, 1985. Вып. 207.
15. ***Новиков А.И.*** Структура содержания текста и возможности ее формализации (на материале научно-технических текстов) : автореф. дис. … д-ра филол. наук. М., 1983.
16. ***Серова Т.С.*** Осмысление, понимание и фиксация информации исходного текста как программы предметного содержания и смыслового развития вторичного текста письменного перевода // Вопросы психолингвистики. 2009. № 9. С. 236–246.
17. ***Москальская О.И.*** Грамматика текста : учеб. пособие. М. : Высш. шк., 1981. 183 с.
18. ***Беляева Л.Н., Крисевич В.С., Липницкий С.Ф., Пиотровский Р.Г.*** О многоцелевом автоматическом словаре русского языка (МАРС) // Вопросы общей и прикладной лингвистики. Минск, 1975. С. 149–165.
19. ***Бондцио В.*** Теория валентности и обучения языку // Иностранные языки в школе. 1977. № 5. С. 14–25.
20. ***Масловский Е.К.*** Проблемы оценки качества научно-технического перевода // Мир перевода. 2003. № 2 (10). С. 24–27.

Сведения об авторах:
Серова Тамара Сергеевна – профессор, доктор педагогических наук, профессор кафедры иностранных языков, лингвистики и перевода Пермского национального исследовательского политехнического университета (Пермь, Россия). E-mail: tamaraserowa@yandex.ru
Наугольных Антон Юрьевич – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков, лингвистики и перевода Пермского национального исследовательского политехнического университета (Пермь, Россия). E-mail: crispian@yandex.ru

Поступила в редакцию 10 марта 2018 г.

INFORMATION-CENTERED ANALYSIS AND IDENTIFICATION OF DENOTATIONS AS A MEANS OF CONCEPTUALIZATION AND COMPREHENSION OF THE SOURCE TEXT INFORMATION IN FULL TRANSLATION

Serova T.S., Department of Foreign Languages, Linguistics and Translation, Perm National Research Polytechnic University (Perm, Russia). E-mail: tamaraserowa@yandex.ru
Naugolnykh A.Yu., Department of Foreign Languages, Linguistics and Translation, Perm National Research Polytechnic University (Perm, Russia). E-mail: crispian@yandex.ru

DOI: 10.17223/19996195/41/18

Abstract. The study deals with the problem of identifying denotations as a way of understanding the source text information in full translation. The authors reveal the aspects of translator's informative reading of the source text, thinking operations, understanding its fragments, disclosing the structure of the speech-activity unit in full translation, determining its complexity, multifaceted and bilingual nature. The authors also describe in detail the characteristics of a semantic verbal solution as the first component of the speech-activity unit of translation in identifying semantic units-denotations, along with their correlation as units of speech with units of language and thinking in the speech-thinking process in situations of translator's informative reading. Revealed also is the process of analyzing, identifying, con-

ceptualizing and formulating denotation phrases of the source text in the speech-thinking process at the pre-translation stage. The mental activity is characterized in detail and examples are given of successive semantic solutions regarding the identified and formed free denotation phrases; the associative relationships of words grouped in the denotation phrase, that represent extralinguistic reality are described; the importance of a key word in each denotation, performing a semantic function, and repeated key words in all revealed denotation text fragments is shown. An important issue in the article is the structure of the semantic content of the source text in the form of a vertical row of denotations in the source language and the target language as a mandatory basis for producing the secondary text by a translator using the means of the target language.
Keywords: denotation; denotation phrase; information; informative reading; comprehension; full translation; source text; secondary text; speech-thinking activity.

References

1. Zhinkin N.I. (1976) Smyslovoe vosprijatie rechevogo soobshhenija [Semantic perception of a message]. Moscow, Nauka. Part 2, sections 1-3.
2. Zhinkin N.I. (2009) Psiholingvistika [Psycholinguistics]. Selected works. Moscow, Labirint.
3. Zimnyaya I.A. (1989) Psihologicheskie aspekty obuchenija govoreniju na inostrannom jazyke [Psychological aspects of teaching to speak a foreign language]. Moscow, Russkij jazyk.
4. Zimnyaya I.A. (1989) Psihologija obuchenija nerodnomu jazyku [Psychology of teaching a non-native language]. Moscow, Russkij jazyk.
5. Zhinkin N.I. (1982) Rech' kak provodnik informacii [Speech as an agent of information]. Moscow, Science.
6. Serova T.S., Pipchenko E.L. (2017) Informativnoe inojazychnoe chtenie otobrannyh fragmentov i obrabotka smyslovogo soderzhanija s tsel'ju podgotovki doklada po problemnomu voprosu [Foreign informative reading and studying the semantic content of selected text fragments aimed to make a report on a problem-based question] // Jazyk i kul'tura – Language and culture. 39. pp. 251-261.
7. Novikov A.I. (1983) Semantika teksta i ee formalizacija [Text semantics and its formalization]. Moscow, Nauka.
8. Bondarko A.V. (1978) Grammaticheskoe znachenie i smysl [Grammar meaning and sense]. Leningrad, Nauka.
9. Leont'ev A.A. (1997) Osnovy psiholingvistiki [Fundamentals of psycholinguistics]. Moscow, Smysl.
10. Zalevskaya A.A. (1978) Voprosy organizacii leksikona cheloveka v lingvisticheskih i psihologicheskih issledovanijah [Questions of human lexicon organization in linguistic and psychological research]. Kalinin.
11. Serova T.S. (2010) Kommunikativnaja rechevaja edinica pis'mennogo tehnicheskogo perevoda [A communicative speech unit of technical translation] // Jazyk i kul'tura – Language and culture. 2. pp. 106-113.
12. Serova T.S. (2017) Rechemyslitel'naja aktivnost' perevodchika: predperevodcheskoe osmyslenie i polnoe ponimanie smyslovogo soderzhanija ishodnogo teksta v perevode [Translator’s cognitive activities: pretranslation reflection and complete understanding of the semantic content of the source text in translation] // Jazyk i kul'tura – Language and culture. 37. pp. 241-253.
13. Zimnyaya I.A. (1978) Psihologicheskij analiz perevoda kak vida rechevoj dejatel'nosti [Psychological analysis of translation as a form of speech activity] // Voprosy teorii perevoda [Questions of translation theory]. Collection of scientific works. 127. Moscow.
14. Bobyrev A.P. (1985) Ob ispol'zovanii denotatnykh grafov pri vydelenii smyslovogo soderzhanija inojazychnykh tekstov [On the use of denotation graphs in retrieving the semantic content from foreign language texts]. Collection of scientific works. 207. Moscow.

15. Novikov A.I. (1983) Struktura soderzhanija teksta i vozmozhnosti ee formalizacii (na materiale nauchno-tehnicheskih tekstov) [Structure of the text content and possibility of its formalization (on the material of scientific and technical texts)]. Abstract of Philology doc. diss. Moscow.
16. Serova T.S. (2009) Osmyslenie, ponimanie i fiksacija informacii iskhodnogo teksta kak programmy predmetnogo soderzhanija i smyslovogo razvitija vtorichnogo teksta pis'mennogo perevoda [Conceptualization, understanding and fixation of information retrieved from the source text as a program of content and semantic development of the target text] // Voprosy psiholingvistiki. 9. pp. 236-246.
17. Moskalskaya O.I. (1981) Grammatika teksta [Grammar of text]. Moscow, Vysshaja shkola.
18. Belyaeva L.N. Krisevich V.S., Lipnitsky S.F., Piotrovsky R.G. (1975) O mnogocelevom avtomaticheskom slovare russkogo jazyka (MARS) [On multipurpose automatic dictionary of Russian language (MARS)] // Voprosy obshhej i prikladnoj lingvistiki. Minsk. pp. 149-165.
19. Bondzio V. (1977) Teorija valentnosti i obuchenija jazyku [Theory of valency and language teaching] // Inostrannye jazyki v shkole. 5. pp. 14-25.
20. Maslovsky E.K. (2003) Problemy ocenki kachestva nauchno-tehnicheskogo perevoda [The problem of assessing the quality of scientific and technical translation] // Mir perevoda. 2 (10). pp. 24-27.

Received 10 March 2018

УДК 378.046.4
DOI: 10.17223/19996195/41/19

ОБУЧЕНИЕ ИНОЯЗЫЧНОМУ ПИСЬМЕННОМУ ЮРИДИЧЕСКОМУ ДИСКУРСУ СТУДЕНТОВ НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ «ЮРИСПРУДЕНЦИЯ»

П.В. Сысоев, В.В. Завьялов

Аннотация. Обучение иноязычному письменному юридическому дискурсу является составной частью формирования профессионально ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции студентов направления подготовки «Юриспруденция» (степень бакалавра и магистра) и осуществляется в рамках учебной дисциплины «Иностранный язык в сфере юриспруденции». Данная дисциплина направлена на внутрипрофильную специализацию обучающихся, осваивающих основные профессиональные образовательные программы (ОПОП) по трем профилям: государственно-правовому, уголовно-правовому и гражданско-правовому. Каждый из этих профилей четко регламентирует и ограничивает сферу профессиональной деятельности выпускников. В этой связи предметное содержание обучения иностранному языку в сфере юриспруденции в целом и иноязычному письменному юридическому дискурсу в частности должно определяться выбором конкретного профиля обучения – будущей специализацией выпускников. Однако, как свидетельствует анализ ОПОП по направлению подготовки «Юриспруденция» многих вузов РФ, предметное содержание обучения иностранному языку в сфере юриспруденции является универсальным для студентов, обучающихся на всех трех профилях, и не отражает специфики их будущей профессиональной деятельности. Предлагается авторское определение термина дискурс, под которым понимаются процесс и результат речемыслительной деятельности автора в устной или письменной форме вербальными и невербальными средствами и интерпретации реципиентом получаемого речевого произведения с учетом авторского и в условиях личного контекста общения. Соответственно, юридический дискурс – это процесс и результат создания новых и интерпретации существующий юридических документов. В исследовании разрабатываются предметное содержание обучения письменному юридическому дискурсу российского права по трем профилям обучения и алгоритм обучения письменного юридическому дискурсу студентов с использованием комплекса проблемных заданий на обучение структурной организации правовых документов.

Ключевые слова: дискурс; юридический дискурс; английский язык для профессиональных целей; предметное содержание обучения.

Введение

Формирование профессионально ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции во всем многообразии ее компонентов (языкового, речевого, социокультурного, компенсаторного и учебно-познавательного) [1] выступает одной из основных целей обучения

иностранному языку студентов направления подготовки «Юриспруденция». Достижение поставленной цели нашло отражение в перечне общепрофессиональных компетенций, которыми должны овладеть выпускники, освоившие основные профессиональные образовательные программы (ОПОП) бакалавриата и магистратуры по данным направлениям подготовки [2, 3].

Широкая потребность в специалистах, имеющих юридическое образование, в различных сферах жизнедеятельности обусловила выделение нескольких профилей обучения по направлению подготовки «Юриспруденция» (уровень бакалавриата): государственно-правовой, уголовно-правовой и гражданско-правовой. Каждый профиль четко *регламентирует* и *ограничивает* сферу профессиональной деятельности выпускников. В рамках каждого профиля слушатели изучают набор дисциплин, направленных на формирование общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций, позволяющих им по окончании ОПОП работать по специальности. «Иностранный язык в сфере юриспруденции» выступает одной из дисциплин учебного плана, направленной на внутрипрофильную специализацию обучающихся. В этой связи предметное содержание данной дисциплины должно соответствовать специфике выбранного профиля обучения. Однако, как свидетельствует анализ ряда ОПОП различных вузов страны, ***в большинстве программ предметное содержание обучения дисциплины «Иностранный язык в сфере юриспруденции» является общим для студентов, обучающихся на разных профилях, и не отражает специфики их будущей профессиональной деятельности***. Исключение могут составить лишь некоторые ОПОП, в которых в качестве эксперимента предметное содержание обучения иностранному языку соответствует выбранному профилю обучения (например, [4]).

Обучение иноязычному письменному профессиональному дискурсу является одной из важных составляющих обучения речевой компетенции. От того, насколько выпускники программ овладеют способностью составлять и интерпретировать нормативно-правовые акты на иностранном языке, во многом зависят их востребованность и успех на современном рынке труда, требующем от юристов владения иностранным языком в сфере профессионального общения. Вместе с тем отбор предметного содержания обучения письменному юридическому дискурсу в соответствии с внутрипрофильной специализацией не представлял предмет отдельного исследования.

Методология

Методологической основой данного исследования выступает теория личностно-деятельностного подхода [5], согласно которой, во-

первых, отбор предметного содержания обучения иностранному языку в целом и иноязычному письменному юридическому дискурсу в частности должен основываться на интересах и потребностях конкретной группы студентов направления подготовки «Юриспруденция», выбравших один из трех профилей обучения: государственно-правовой, уголовно-правовой или гражданско-правовой. Во-вторых, «деятельностная» составляющая личностно-деятельностного подхода заключается в том, что в процессе овладения иноязычным письменным юридическим дискурсом студенты активно участвуют в учебно-познавательной деятельности. Они не выступают пассивными реципиентами информации, а становятся ее активными генераторами и создателями. В этой связи личностно-деятельностный подход пересекается с компетентностным подходом в образовании [6]. Одна из его отличительных особенностей заключается в представлении результатов обучения не в сумму дискретных знаний, а в терминах компетенций – способностей обучающихся осуществлять практическую деятельность.

Определение понятий

В своей профессиональной деятельности юристы работают с разными документами. Однако для того, чтобы определить, какой из документов правомерно назвать *текстом*, а какой *дискурсом*, необходимо рассмотреть определения данных понятий. Проведем анализ исследования известных филологов и лингвистов в этой области и выразим свое понимание по данному вопросу.

В первую очередь следует заметить, что термин «дискурс» существует относительно недавно и его появление было обусловлено значительным расширением понятийного содержания термина «текст». Именно поэтому с целью лучшего понимания различия между понятиями необходимо сопоставить данные термины. В своей работе, посвященной теории дискурса, В.И. Карасик [7] справедливо отмечает, что в современном языкознании действует несколько научных парадигм, что и обусловливает наличие нескольких направлений развития лингвистики текста. В частности, с позиции *стилистики* текста, предметом изучения которой выступают критерии отбора и приемы организации языковых единиц в единый композиционно оформленный текст, функциональные стили и интерпретация текста, «1) текст есть результат, а не процесс речи и обычно зафиксирован в письменной форме, 2) текст – это интенциональное произведение автора, обращенное к адресату, 3) существуют различные типы и жанры текстов, 4) существуют фундаментальные характеристики, свойственные всем текстам, – текстовые категории» [Там же. С. 188].

С позиции же *лингвистики* текста «текст» начинает рассматриваться не только так самодостаточный и автономный результат или продукт, но, главное, как *процесс речевой деятельности, проходящий в конкретном социальном и культурном контексте,* – дискурс. Именно в этом и заключается ключевое различие между терминами «текст» и «дискурс». Во многих других определениях ученых это ключевое различие между терминами продолжает сохраняться. Т.А. ван Дейк определяет дискурс как «произнесенный текст в реальности… речевая реализация текста как языковой сущности» [8]. Н.Д. Арутюнова под дискурсом понимает «связный текст вкупе с экстралингвистическими, социокультурными, психологическими, прагматическими и другими аспектами… речь, погруженную в жизнь» [9. С. 136–137].

Рассматривая дискурс и текст с позиции когнитивной лингвистики, ученые также выделяли такую характеристику дискурса, как динамичность. Например, Е.С. Кубрякова и О.В. Александрова [10] *дискурсом* называют «когнитивный процесс, связанный с речепроизводством, созданием речевого произведения», в то время как *текстом* – «конечный результат процесса речевой деятельности, имеющий определенную законченную (и зафиксированную) форму» [Там же. С. 186]. В своей работе И.П. Сусов называет *текст* «информационным следом состоявшегося дискурса» [11. С. 40]. Таким образом, текст выступает своего рода накопителем и носителем информации, передающейся от автора к реципиенту, от поколения поколению, а дискурс – это способ дешифровки, интерпретации и передачи данной информации. В этой связи нельзя не согласиться с мнением В.А. Андреевой, для которой текст – это «свернутый дискурс», а дискурс – это «текст в развитии» [12. С. 27]. Таким образом, в своих определениях ученые выделяют две основные характеристики, отличающие текст от дискурса: дискурс выступает процессом речемыслительной деятельности, а текст – уже состоявшимся результатом; дискурс – динамичен, а текст – статичен. Продолжая данную логику, можно заключить, что ***любой текст будет оставаться текстом до тех пор, пока он статичен. Как только он становится динамичным и получает свое дальнейшее развитие – интерпретацию, – он переходит в дискурс.*** Переход «текста» в «дискурс» также находит отражение в определении Т.А. ван Дейка: «...дискурс представляет собой текст, который в процессе чтения во внутреннем мире читателя превращается в речь, которая живет своей собственной жизнью» [13. С. 193].

Такое понимание и разделение терминов «текст» и «дискурс» могут органично использоваться в методике обучения иностранным языкам. Целью обучения иностранному языку выступает овладение языком как *средством общения*. При этом общение *всегда происходит в конкретном социальном и культурном контексте или ситуации*. Ком-

муникативный метод акцентирует внимание на социальном аспекте обучения языку, на социально обусловленной вариативности речи в зависимости от времени, места, контекста, участников коммуникации, их уверенности и интенциях и других многочисленных важных экстралингвистических факторах. Одним из первых, кто обратил внимание ученых-методистов на социолингвистику дискурса, был один из разработчиков теории коммуникативного метода обучения британский лингвист Генри Уиддоусон [14–16]. В своем учении о дискурсивном подходе к обучению иностранному языку (discourse-based approach) ученый утверждал, что настоящая проблема реализации коммуникативного метода заключается не в обучении учащихся / студентов конкретным разговорным формулам или иллокутивным актам как таковым, как они представлены в программе по иностранному языку, а в обучении пониманию взаимосвязи между этими актами, т.е. дискурсу. По мнению Г. Уиддоусона, это достигается через формирование *навыков интерпретации* использования дискурсивных конвенций (правил речевого и невербального общения) и компенсаторных навыков, которые обучающиеся уже развили в процессе овладения родным языком. Так, дискурс – это «смысл, который один человек желает выразить, производя текст, и который другой человек извлекает через интерпретацию текста» (перевод наш. – *П.С., В.З.*) [16. С. 129].

Подобные взгляды на дискурс как процесс интерпретации текста можно встретить в работах отечественных ученых. А.М. Каплуненко утверждает следующее: «...редкий текст является самодостаточным для адекватной интерпретации, поэтому восхождение к дискурсу, к знаниям, оставшимся за пределами высказанных в тексте, является закономерным» [17. С. 100]. Своим утверждением исследователь обращает внимание на необходимость владения навыками интерпретации текста и учета социокультурного контекста как порождения исходного текста, так и коммуникации для овладения языком.

Понимание «текста» как одновременно статичного и динамичного (посредством интерпретации) конструкта способствовало появлению в методической литературе определений термина «дискурс», в которых представлены одновременно эти две на первый взгляд противоположные характеристики. Вместе с тем следует заметить, что, несмотря на имплицитное выражение, не все исследователи эксплицировали *дискурс как результат* речемыслительной деятельности в своих определениях. Например, И.А. Евстигнеева [18] предлагает рассматривать дискурс как *процесс* взаимодействия между автором и реципиентом. С позиции реципиента дискурс – «процесс раскодирования информации в соответствии с лексическими, грамматическими, синтаксическими нормами, учитывая стилистический, жанровый, социокультурный, психологический и эмоциональный факторы, основываясь на использован-

ных средствах когезии и когерентности для того, чтобы добиться коммуникативной цели – получить информацию от автора», а с авторской позиции дискурс – «это процесс кодирования информации в соответствии с… нормами, а также с учетом… факторов» [18. С. 74]. Совершенно очевидно, что результатом процесса взаимодействия между автором и реципиентом выступает продукт, который может впоследствии или оставаться текстом, или переходить в дискурс. Подобное имплицитное принятие дискурса как результата, наравне с процессом, можно встретить во многих других работах авторов [19–21].

Исследователи, занимающиеся изучением институциональных типов дискурса, в своих определениях показывали дискурс как процесс, а также дискурс как результат речемыслительной деятельности. В частности, в работе, посвященной методике обучения аспирантов письменному научному дискурсу, П.В. Сысоев и О.О. Амерханова определили данный тип дискурса как «***процесс*** и ***результат*** (выделено нами. – *П.С., В.З.*) выражения и интерпретации существующих научных знаний с целью их дальнейшего поэтапного усовершенствования или синтеза новых научных знаний» [22. С. 151].

В нашем исследовании под ***дискурсом*** мы предлагаем понимать ***процесс и результат речемыслительной деятельности автора в устной или письменной форме вербальными и невербальными средствами и интерпретации реципиентом получаемого речевого произведения с учетом авторского и в условиях личного контекста общения***.

Наиболее описанными в научной литературе характеристиками дискурса выступают завершенность, когезия и когерентность.

В.И. Карасик выделяет следующие два типа дискурса: персональный и институциональный [23]. В рамках персонального или личностно ориентированного типа дискурса человек выступает как уникальная личность с присущими индивидуальными особенностями. Институциональный же дискурс рассматривает общение между людьми с позиции их принадлежности к определенной социальной группе. Участники коммуникации могут совершенно не знать друг друга, но общение между ними будет осуществляться на основе принятых и разделяемых участниками социума конвенций. В своей работе В.И. Карасик говорит о наличии таких видов институционального дискурса, как педагогический, политический, религиозный, медицинский, дипломатический, административный, военный, юридический, деловой, спортивный, научный и т.п. [21]. По мнению ученого, для описания каждого типа институционального дискурса необходимо рассмотреть следующие его компоненты: «1) участники, 2) хронотоп, 3) цели, 4) ценности (в том числе и ключевой концепт), 5) стратегии, 6) материал (тематика), 7) разновидности и жанры, 8) прецедентные (культурогенные) тексты, 9) дискурсивные формулы» [24. С. 209].

Юридический дискурс

В центре внимания данного исследования находится иноязычный письменный юридический дискурс. В научной литературе можно встретить много определений, раскрывающих разные аспекты этого понятия. Л.В. Ступникова под юридическим дискурсом понимает «текст права в динамике, в процессе толкования и разъяснения, обладающий собственной терминосистемой…» [25. С. 219]. О.А. Крапивкина и Л.А. Непомилов определяют юридический дискурс как «связную последовательность высказываний по правовым вопросам, детерминированных контекстуально (контекстом ситуации и контекстом культуры)» [26. С. 103]. Эти и другие определения термина «юридический дискурс» объединяет то, что в них данный тип дискурса представлен как один из институциональных типов дискурса, разделяемый теми, кто создает нормативные правовые акты, кто трактует и разъясняет их и кто вовлечен в этот процесс в качестве клиентов (пассивных реципиентов) правовых отношений. Результатом юридического дискурса выступает «текст права в динамике», т.е. в процессе создания или интерпретации. В логике нашего рабочего определения термина «дискурс», ***юридический дискурс – это процесс и результат создания новых и интерпретации существующий юридических документов***.

Рассмотрим юридический тип дискурса по компонентам, предложенным В.И. Карасиком [24]. *Участники* юридического дискурса, равно как и некоторых других типов дискурса (например, религиозного), подразделяются на *агентов* и *клиентов*. *Агентами* юридического дискурса могут стать лица, осуществляющие профессиональную деятельность в нормотворческой, правоприменительной, правоохранительной, экспертно-консультационной сферах в любом рабочем пространстве. Мы целенаправленно обозначили лишь сферы профессиональной деятельности агентов юридического дискурса, так как полный перечень всех профессий, специальностей, должностей будет достаточно объемным. В него войдут Президент Российской Федерации, исполняющий свои полномочия в соответствии с Конституцией Российской Федерации, и депутаты федеральных законодательных органов и законодательных органов субъектов Российской Федерации; судьи различного уровня, интерпретирующие законы; адвокаты, представляющие интересы граждан в судах или правоохранительных органах и т.п. То есть агентами выступают все те, кто обеспечивает создание, принятие и трансляцию правовых актов. *Клиентами* же юридического дискурса будут выступать лица, вовлеченные в правовые отношения и нуждающиеся в услугах агентов (от продажи машины до регистрации права собственности на землю и т.п.).

Хронотип юридического дискурса достаточно сложно обозначить однозначно. Традиционными местами юридического дискурса высту-

пают органы исполнительной, судебной и законодательной власти федерального уровня и уровня субъектов РФ. Кроме того, юридический дискурс, наряду с другими институциональными типами дискурса, имеет место на предприятиях и в организациях сферы бизнеса, торговли, туризма, медицины, образования, культуры, сферы обслуживания и т.п., везде, где необходимо зафиксировать правовые отношения между участниками / партнерами по взаимодействию (юридические отделы в компаниях жилищно-коммунального хозяйства, туристических агентствах, промышленных предприятиях и т.п.). Ввиду такого распространенного хронотипа юридического дискурса, по мнению М.Н. Федуловой [27], он может формироваться и функционировать в нескольких подтипах: судебном дискурсе, законотворческом, законоприменительном и т.п.

Цель юридического дискурса заключается в процессах нормотворчества, законотворчества, правотворчества, в регулировании норм права между государством и обществом, агентами между собой, агентами и клиентами, а также в интерпретации правовых актов. В своей работе И.В. Палашевская выделяет восемь функций юридического дискурса, которые в чем-то пересекаются с целью, а в чем-то раскрывают другие его компоненты. К функциям автор относит: 1) регулятивную (установление и сохранение норм и ценностей, определяющих взаимоотношение между партнерами); 2) перформативную (выраженную в коммуникативных практиках); 3) информативную; 4) интерпретационную; 5) кумулятивную; 6) презентационную (символическую и ритуальную); 7) стратегическую (выбор конкретных тактик для решения коммуникативных задач); 8) кодовую (создание специального языка для решения профессиональных вопросов) [28].

Ценностью юридического дискурса выступает верховенство закона, перед которым равны все. Ценности в юридическом дискурсе выражаются в нормативных правовых актах: Конституции Российской Федерации, Уголовном кодексе Российской Федерации, Административном кодексе Российской Федерации, Лесном кодексе Российской Федерации, Земельном кодексе Российской Федерации, Водном кодексе Российской Федерации, Уголовно-процессуальном кодексе Российской Федерации и прочих нормативных правовых актах.

Стратегии юридического дискурса, как и многих других институциональных типов дискурса, определяются его частными целями: написанием, обсуждением и принятием нормативных правовых актов, их интерпретацией, фиксацией правовых отношений между агентами и клиентами, так же как и клиентами между собой.

Материалами юридического дискурса являются письменные и устные тексты различных жанров. К *прецедентным* текстам относятся: Конституция Российской Федерации, Уголовный кодекс Российской Федера-

ции, Административный кодекс Российской Федерации, Лесной кодекс Российской Федерации, Земельный кодекс Российской Федерации, Водный кодекс Российской Федерации, Уголовно-процессуальный кодекс Российской Федерации и прочие нормативные правовые акты. Кроме того, к материалам юридического дискурса относятся все виды документов, регламентирующие взаимоотношения между субъектами юридического дискурса, например между агентом и клиентом (Министерство образования и науки РФ как федеральный орган исполнительной власти, выдающий лицензию федеральным государственным образовательным учреждениям на осуществление образовательной деятельности). К устным материалам юридического дискурса могут относиться: речь прокурора и адвоката в суде, обсуждение проекта нормативного правового акта в законодательном органе, профилактическая работа участкового с гражданами и др.

Спектр *жанров* юридического дискурса достаточно широк. В зависимости от стратегии юридического дискурса к жанрам письменного юридического дискурса можно отнести следующие: в сфере законотворческой деятельности (федеральные законы, подзаконные акты (акты Президента Российской Федерации, постановления Правительства Российской Федерации, акты высших должностных лиц субъектов Российской Федерации)), в судебной сфере (адвокатский запрос (по уголовным делам), апелляционные, кассационные жалобы, определения и постановления суда, протоколы судебных заседаний), в иных сферах применения права (запросы в государственные органы от физических и юридических лиц; регистрация прав на недвижимое имущество; указы, распоряжения, постановления; договоры между субъектами РФ; информационные письма, сообщения; планы, программы, графики; протоколы; договоры дарения, мены, купли-продажи, аренды и т.п.).

Прецедентными текстами, как уже отмечалось выше, в юридическом дискурсе выступают Конституция Российской Федерации, Уголовный кодекс Российской Федерации, Административный кодекс Российской Федерации, Лесной кодекс Российской Федерации, Земельный кодекс Российской Федерации, Водный кодекс Российской Федерации, Уголовно-процессуальный кодекс Российской Федерации и многие другие нормативные правовые акты.

Дискурсивные формулы. Юридический язык в целом требует отдельного изучения и более детального представления. В рамках же данной работы обозначим лишь несколько отличительных характеристик юридического дискурса. Одной из основных целей юридического дискурса выступают интерпретация и однозначность в понимании закона. Данный тип дискурса характеризуется официальным, деловым, научным стилем, отсутствием эмоциональности в выражениях, использованием логики изложения фактов, четкой структурированностью, применением специальных юридических терминов.

Результаты: Предметное содержание обучения письменному юридическому дискурсу

Учитывая, что в каждой стране используется своя уникальная система права, по предметному содержанию юридический иноязычный дискурс будет разделяться на юридический иноязычный дискурс российского права, английского права, американского права, французского права и т.п. В центре внимания данной работы выступает юридический иноязычный дискурс российского права. Потребность в нем возникает в ситуациях международных контактов любого уровня (международные организации и компании, осуществляющие сотрудничество в сфере бизнеса, образования, культуры, туризма и т.п. с российскими партнерами; иностранные граждане, решающие юридические вопросы в РФ). В этом случае российский юрист выступает носителем юридического дискурса российского права на иностранном языке.

Как отмечалось выше, предметное содержание обучения иноязычному юридическому дискурсу в бакалавриате должно находиться в прямой зависимости от выбранного профиля обучения. В идеале профиль обучения определяет и одновременно ограничивает сферу будущей профессиональной деятельности обучающихся. Способность и готовность осуществлять профессиональную деятельность определяются сформированностью у обучающихся в процессе обучения по ОПОП перечня профессиональных компетенций, которые во ФГОС ВО по направлению подготовки «Юриспруденция» [2] представлены по видам профессиональной деятельности (нормотворческой, правоприменительной, правоохранительной, экспертно-консультационной). В противном случае разделение на профили обучения представляется бессмысленным. Практика показывает, что в большинстве вузов Российской Федерации, где осуществляется подготовка бакалавров по направлению «Юриспруденция», выделяются три профиля обучения: государственно-правовой, уголовно-правовой и гражданско-правовой.

В рамках государственно-правового профиля осуществляется подготовка юристов для органов государственной власти, что обусловлено потребностями федеральных органов государственной власти, органов государственной власти субъектов Российской Федерации и органов местного самоуправлениях в специалистах, которые обладают компетенцией в области юриспруденции, позволяющей реализовывать полномочия государственных служащих.

В рамках уголовно-правового профиля ведется подготовка юристов, которые будут осуществлять профессиональную деятельность в правоохранительных органах: Министерстве внутренних дел Российской Федерации, Генеральной прокуратуре Российской Федерации, Министерстве юстиции Российской Федерации и т.д. Деятельность

юристов, заканчивающих подготовку по данному профилю, связана в большей степени с правоприменительной, правоохранительной сферой, а также с изучением проблем регулирования общественных отношений.

В рамках гражданско-правового профиля осуществляется подготовка юристов, обладающих фундаментальными знаниями в сфере гражданского права. Выделение данного профиля обусловлено широкой потребностью в специалистах в этой области права в повседневной жизни. Рынок трудоустройства для выпускников гражданско-правового профиля достаточно широк: органы власти, частные предприятия (бизнес), юридические услуги и др.

В магистратуре вместо профиля обучения слушатели выбирают одну из магистерских программ. Разработчики ОПОП в магистратуре имеют больше свободы в определении профессиональных видов деятельности, на подготовку которых направлена ОПОП. Перечень видов профессиональной деятельности, по которым ведется подготовка в магистратуре, немного шире, чем в бакалавриате, и включает в себя правотворческую, правоприменительную, правоохранительную, экспертно-консультационную, организационно-управленческую, научно-иссле-довательскую и педагогическую деятельность. Сопоставление описания видов профессиональной деятельности бакалавриата и магистратуры во ФГОС ВО (уровень бакалавриата) и ФГОС ВПО (уровень магистратуры) свидетельствует о наличии преемственности между двумя уровнями образования в рамках одних и тех же или смежных видов профессиональной деятельности.

Вместе с тем, ввиду существенных различий в видах профессиональной деятельности, к которым готовят обучающихся в рамках каждого профиля обучения (уровень бакалавриата) и магистерских программ, отбор предметного содержания обучения иностранному языку в целом и письменному юридическому дискурсу в частности студентов каждого профиля бакалавриата или магистерской программы должен обусловливаться спецификой и профессиональной направленностью данного конкретного профиля или программы. Возможный вариант обучения иноязычному письменному юридическому дискурсу представлен в табл. 1.

Как свидетельствуют данные табл. 1, каждый профиль обучения характеризуется своей отличительной спецификой жанров юридического дискурса российского права, в подавляющем большинстве случаев не позволяющей выделить в предметном содержании инвариантную часть, свойственную всем профилям обучения одновременно. Примером исключения из общего правила может быть адвокатский запрос, который может использоваться как в уголовном, так и гражданском судопроизводстве.

Таблица 1

Жанры письменного юридического дискурса российского права студентов в зависимости от профиля обучения и подготовки к будущей профессиональной деятельности

Профиль обучения студентов по направлению подготовки «Юриспруденция» (уровень бакалавриата)	Жанры письменного иноязычного юридического дискурса российского права
Государственно-правовой профиль	– запросы в государственные органы от физических и юридических лиц; – регистрация прав на недвижимое имущество; – указы, распоряжения, постановления и пр.; – договоры между субъектами РФ; – информационные письма, сообщения; – планы, программы, графики; – протоколы
Уголовно-правовой профиль	– документация по регистрации, рассмотрению, исполнению (книга учета заявлений и сообщений о преступлениях); – адвокатский запрос (по уголовным делам); – апелляционные, кассационные жалобы; – определения и постановления суда; – протоколы судебных заседаний; – приговор
Гражданско-правовой профиль	– претензии, жалобы и иные документы; – исковые заявления (по семейным, трудовым, гражданским спорам); – правовой анализ документов; – адвокатский запрос (по гражданским делам); – договоры дарения, мены, купли-продажи, аренды и пр.

Кроме того, представляется важным, чтобы при осуществлении отбора предметного содержания обучения письменному юридическому дискурсу преподаватель руководствовался ***принципом преемственности***, согласно которому обучение особенностям составления правых документов на иностранном языке может осуществляться только после того, как студенты овладели данным видом профессиональной деятельности на родном языке.

Результаты: Этапы обучения студентов письменному юридическому дискурсу

Овладение предметным содержанием обучения письменному юридическому дискурсу достигается путем развития всех видов речевой деятельности и переводческой деятельности.

В качестве методической доминанты обучения письменному иноязычному юридическому дискурсу должна быть система проблем-

ных заданий [29], при выполнении которых обучающиеся активизируют свою речемыслительную и познавательную деятельность.

Таблица 2

Алгоритм обучения письменному юридическому дискурсу

№	Название этапа	Форма работы	Действия преподавателя	Действия студентов
1	Изучение структуры письменного документа, необходимых языковых средств для его составления	Аудит.	Объясняет студентам структуру изучаемого письменного юридического документа, языковые средства для составления данного документа	Овладевают материалом, задают вопросы
2	Составление документа студентами (индивидуальная работа)	Аудит. / внеаудит.	Осуществляет мониторинг учебной деятельности студентов	Составляют письменный юридический документ
3	Проверка составленных документов преподавателем (внеаудиторная работа)	Внеаудит.	Проверяет составленные письменные документы студентов	–
4	Корректировка письменных документов	Внеаудит.	–	Корректируют письменные документы в соответствии с рекомендациями преподавателя
5	Обмен документами (работа в парах)	Аудит.	Организует обмен документами студентов	Обмениваются ранее составленными письменными документами для дальнейшей работы
6	Подготовка ответа на полученный документ	Аудит. / внеаудит.	Осуществляет мониторинг учебной работы студентов	Готовят письменные ответы на полученные документы
7	Проверка составленных документов преподавателем (внеаудиторная работа)	Внеаудит.	Проверяет составленные письменные документы студентов	–
8	Корректировка письменных документов	Внеаудит.	–	Корректируют письменные документы в соответствии с рекомендациями преподавателя
9	Обмен ответами	Аудит.	Организует обмен ответами между студентами	Обмениваются ответами

В отличие от репродуктивного, проблемный подход к обучению предполагает качественный переход в учебно-познавательной деятельности обучающегося с пассивного реципиента информации на активного генератора и создателя новых знаний. Кроме того, владение материалом через практическую деятельность по интерпретации и созданию студентами иноязычного письменного юридического дискурса позволит им быстрее и качественнее овладеть необходимыми компетенциями.

В данной работе предлагается алгоритм обучения письменному юридическому дискурсу, состоящий из девяти этапов (см. табл. 2).

В зависимости от уровня владения иностранным языком и общего уровня подготовки в сфере юриспруденции 3-, 4-, 7- и 8-й этапы обучения могут быть опущены.

На этапах работы по составлению текста письменного документа в зависимости от уровня владения иностранным языком студентами им может быть предложено выполнить ряд заданий на овладение структурой изучаемого документа или на использование новых языковых средств. В таблице 3 представлены примеры подобных упражнений и заданий (на материале типового договора купли-продажи). В зависимости от изучаемого документа упражнения и задания могут изменяться.

Таблица 3

Упражнения и задания на обучение структурной организации письменного правового документа

Тип упражнения или задания	Примеры упражнений или заданий
Упражнения на изучение и закрепление структурной организации правового документа (типового договора купли-продажи)	Изучите образец договора: – Какова структура договора? – На решение каких правовых отношений направлен данный договор? – Из каких частей состоит договор? Какую цель преследует каждая часть договора? – Какими языковыми средствами пользуется составитель для обозначения условий? – Как строится раздел договора «Предмет договора» («Цена договора и порядок расчетов», «Порядок передачи имущества и перехода права собственности к Покупателю», «Права и обязанности сторон», «Ответственность сторон», «Заключительные положения», «Адреса и подписи сторон»)?
Нахождение в текстах ошибок, связанных с нарушением структурной организации письменного научного документа	– Изучите пример типового договора купли–продажи и переструктурируйте его в соответствии с правилами структурной организации договора. Какая или какие из частей договора были размещены не в общепринятой последовательности? – Разместите разрозненные части типового договора купли-продажи в верной последовательности

Отличительными особенностями реализации данного алгоритма обучения являются следующие:

– в качестве методической доминанты выступают проблемные задания;

– алгоритм интегрирует аудиторную и внеаудиторную формы работы;

– студенты выступают создателями и генераторами новых знаний;

– овладение материалом происходит через практическую деятельность на иностранном языке;

– преподаватель выступает в роли фасилитатора учебного процесса, создающего условия для учебно-познавательного развития студентов.

Заключение

Обучение иноязычному письменному юридическому дискурсу является составной частью формирования профессионально ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции студентов направления подготовки «Юриспруденция» и осуществляется в рамках учебной дисциплины «Иностранный язык в сфере юриспруденции». Однако, как свидетельствует анализ ОПОП по направлению подготовки «Юриспруденция» разных высших учебных заведений РФ, в большинстве вузов предметное содержание данной дисциплины является инвариантным для всех профилей обучения: государственно-правового, уголовно-правового и гражданско-правового. В данной работе была предпринята попытка выявить и определить предметное содержание обучения иноязычному письменному юридическому дискурсу, отражающее специфику будущей профессиональной деятельности студентов согласно выбранным профилям обучения. Кроме того, в статье предлагается авторский алгоритм обучения иноязычному письменному юридическому дискурсу студентов, состоящий из девяти этапов, с использованием комплекса проблемных заданий.

Литература

1. ***Бим И.Л.*** Некоторые актуальные проблемы современного обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе. 2001. № 4. С. 5–8.
2. ***Федеральный*** государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 40.03.01 «Юриспруденция» (степень бакалавра). М., 2016.
3. ***Федеральный*** государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 030900 ЮРИСПРУДЕНЦИЯ (КВАЛИФИКАЦИЯ (СТЕПЕНЬ) «МАГИСТР»). М., 2010.
4. ***Хомякова Н.П.*** Обучение юристов иностранному языку специальности в бакалавриате и магистратуре: цели, принципы, содержание и средства обучения // Вестник

Московского государственного лингвистического университета. 2015. Вып. 14 (725). С. 139–151.
5. ***Зимняя И.А.*** Педагогическая психология. Ростов н/Д : Феникс, 1997. 480 с.
6. ***Хуторской А.В.*** Компетентностный подход в обучении. М. : Эйдос, 2013. 73 с.
7. ***Карасик В.И.*** Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград : Перемена, 2002. 477 с.
8. ***Дейк ван Т.А.*** Стратегии понимания связного текста // Новое в зарубежной лингвистике. М., 1988. Вып. 23. С. 153–212.
9. ***Арутюнова Н.Д.*** Дискурс // Лингвистический энциклопедический словарь. М. : Сов. энциклопедия, 1990. С. 136–137.
10. ***Кубрякова Е.С., Александрова О.В.*** О контурах новой парадигмы знания в лингвистике // Структура и семантика художественного текста. М., 1999. С. 186–197.
11. ***Сусов И.П.*** Введение в языкознание. М. : АСТ; Восток-Запад, 2007.
12. ***Андреева В.А.*** Литературный нарратив: дискурс и текст. СПб. : Норма, 2006. 182 с.
13. ***Dijk T.V.*** Ideology: A Multidisciplinary Approach. London : Sage, 1998.
14. ***Widdowson H.G.*** Teaching language as communication. Oxford : Oxford University Press, 1978.
15. ***Widdowson H.G.*** Explorations in Applied Linguistics. Oxford : Oxford University Press, 1979.
16. ***Widdowson H.G.*** Discourse analysis. Oxford : Oxford University Press, 2010.
17. ***Каплуненко А.М.*** Историко-функциональный аспект идиоматики (на материале фразеологии английского языка) : дис. … д-ра филол. наук. М., 1992.
18. ***Евстигнеева И.А.*** Формирование дискурсивной компетенции студентов языкового вуза на основе современных интернет-технологий // Язык и культура. 2013. № 1 (21). С. 74–82.
19. ***Gural S.K., Boyko S.A., Serova T.S.*** Teaching literary translation on the basis of the literary text's cognitive discourse analysis // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2015. № 200. P. 435–441.
20. ***Sysoyev P.V., Evstigneeva I.A., Evstigneev M.N.*** Modern information and communication technologies in the development of learners' discourse skills // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2014. № 154. P. 214–219.
21. ***Sysoyev P.V., Evstigneeva I.A., Evstigneev M.N.*** The development of students' skills via modern information and communication technologies // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2015. № 200. P. 114–121.
22. ***Сысоев П.В., Амерханова О.О.*** Обучение письменному научному дискурсу аспирантов на основе тандем-метода // Язык и культура. 2016. № 4 (36). С. 149–169.
23. ***Карасик В.И.*** О типах дискурса // Языковая личность: институциональный и персональный дискурс : сб. науч. тр. Волгоград : Перемена, 2000. С. 5–20.
24. ***Карасик В.И.*** О категориях дискурса // Языковая личность: социолингвистические и эмотивные аспекты: сб. науч. тр. Волгоград : Перемена, 1998. С. 185–197.
25. ***Ступникова Л.В.*** Сущнось и особенности юридического дискурса английского права // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Сер. Гуманитарные науки. 2007. № 519-1. С. 213–220.
26. ***Крапивкина О.А., Непомилов Л.А.*** Юридический дискурс: понятие, функции, свойства // Гуманитарные научные исследования. 2014. № 9 (37). С. 102–105.
27. ***Федулова М.Н.*** Юридический дискурс как социокультурный и языковой феномен: уровни научной интерпретации // Филологические науки в МГИМО. 2015. № 4. С. 47–53.
28. ***Палашевская И.В.*** Функции юридического дискурса и действия его участников // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2010. Т. 12, № 5 (2). С. 535–540.
29. ***Сафонова В.В.*** Проблемные задания на уроках английского языка в школе. М. : Еврошкола, 2001.

Сведения об авторах:
Сысоев Павел Викторович – доктор педагогических наук, профессор, зав. лабораторией языкового поликультурного образования Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина, профессор кафедры иностранных языков Московского педагогического государственного университета (Тамбов, Москва, Россия). E-mail: psysoyev@yandex.ru
Завьялов Владимир Владимирович – научный сотрудник лаборатории языкового поликультурного образования Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина (Тамбов, Россия). E-mail: zavtmb@mail.ru

Поступила в редакцию 18 января 2018 г.

TEACHING FOREIGN LANGUAGE WRITTEN LEGAL DISCOURSE TO LAW STUDENTS

Sysoyev P.V., Ph.D., Ed.D. is a Professor and Director of Foreign Language Multicultural Education Research Laboratory at Derzhavin Tambov State University, and professor at the Foreign Languages Department of Moscow Pedagogical State University (Tambov, Moscow, Russia). E-mail: psysoyev@yandex.ru
Zavyalov V.V., research scholar of Foreign Language Multicultural Education Research Laboratory at Derzhavin Tambov State University (Tambov, Russia). E-mail: zavtmb@mail.ru

DOI: 10.17223/19996195/41/19

Abstract. Teaching foreign legal written discourse is an integral part of the development of professionally oriented foreign language communicative competence of law students (bachelor's and master's degrees) and is carried out through the course "Legal English". This course is aimed at the intraspecific specialization of students following a main academic program (MAP) in three profiles: state law, criminal law and civil law. Each of these profiles clearly regulates and limits the scope of professional activities of graduates. In this regard, the subject content of teaching Legal English in general and foreign written legal discourse in particular should be determined by the choice of a specific profile of education – the future specialization of graduates. However, as analysis of the MAP of Law programs in many Russian universities shows, the substantive content of foreign language teaching in the sphere of law is universal for students following all three profiles and does not reflect the specifics of their future professional activity. The authors propose their working definition of the term "discourse", which refers to the process and result of one's speech activity in verbal or written form by verbal and non-verbal means and the recipient's interpretation of the resulting speech, taking into account the author's work and in the context of personal communication. Accordingly, legal discourse is a process and the result of creating new and interpreting existing legal documents. In the study, the authors develop a) the subject content of teaching written legal discourse of Russian law for the three profiles of education and b) a procedure for teaching written legal discourse to students using a set of problem tasks for teaching the structural organization of legal documents.
Keywords: discourse; legal discourse; English for professional purposes; subject content of education.

References

1. Bim I.L. (2001) Nekotoryye aktual'nyye problemy sovremennogo obucheniya inostrannym yazykam [Some actual problems of modern teaching foreign languages] // Inostrannyye yazyki v shkole. 4. pp. 5–8.
2. Federal'nyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart vysshego obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 40.03.01 "Yurisprudentsiya" (stepen' bakalavra) (2016) [Federal state

educational standard of higher education, major 40.03.01 "Jurisprudence" (bachelor's degree)]. M.
3. Federal'nyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart vysshego professional'nogo obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 03.09.00 "Yurisprudentsiya" (KVALIFIKATSIYA (STEPEN') "MAGISTR") (2010) [Federal state educational standard of higher professional education, major 03.09.00 "Jurisprudence" (master's degree)]. M.
4. Khomyakova N.P. (2015) Obucheniye yuristov inostrannomu yazyku spetsial'nosti v bakalavriate i magistrature: tseli, printsipy, soderzhaniye i sredstva obucheniya [Teaching a foreign language to law students in bachelor's and master's studies: goals, principles, content, and means of teaching] // Vestnik MGLU. 14 (725). pp. 139–151.
5. Zimnyaya I.A. (1997) Pedagogicheskaya psikhologiya [Pedagogical psychology]. Rostov n/D : Feniks.
6. Khutorskoy A.V. (2013) Kompetentnostnyy podkhod v obuchenii [Competence approach in teaching]. M. : Eidos.
7. Karasik V.I. (2002) Jazykovoy krug: lichnost', kontsepty, diskurs [Language circle: personality, concepts, discourse]. Volgograd : Peremena.
8. Van Dijk T.A. (1988) Strategii ponimaniya svyaznogo teksta [Strategies for understanding coherent text] // Novoye v zarubezhnoy lingvistike. M. 23. pp. 153–212.
9. Arutyunova N.D. (1990) Diskurs [Discourse] // Lingvisticheskiy entsiklopedicheskiy slovar'. M. : Sovetskaya entsiklopediya. pp. 136–137.
10. Kubryakova E.S., Aleksandrova O.V. (1999) O konturakh novoy paradigmy znaniya v lingvistike [On the contours of a new paradigm of knowledge in linguistics] // Struktura i semantika khudozhestvennogo teksta. M. pp. 186–197.
11. Susov I.P. (2007) Vvedeniye v yazykoznaniye [Introduction into linguistics]. M. : AST, Vostok-Zapad.
12. Andreyeva V.A. (2006) Literaturnyy narrativ: diskurs i tekst [Literary narrative: discourse and text]. SPb. : Norma.
13. Van Dijk T.A. (1998) Ideology: A Multidisciplinary Approach. London : Sage.
14. Widdowson H.G. (1978) Teaching language as communication. Oxford : Oxford University Press.
15. Widdowson H.G. (1979) Explorations in Applied Linguistics. Oxford : Oxford University Press.
16. Widdowson H.G. (2010) Discourse analysis. Oxford : Oxford University Press.
17. Kaplunenko A.M. (1992) Istoriko-funktsional'nyy aspekt idiomatiki (na materiale frazeologii angliyskogo yazyka) [Historical and functional aspect of idiomatics (on the material of phraseology of the English language)]. Philology doc. diss. M.
18. Evstigneyeva I.A. (2013) Formirovaniye diskursivnoy kompetentsii studentov yazykovogo vuza na osnove sovremennykh Internet-tekhnologiy [Formation of linguistic university students' discursive competence on the basis of modern Internet technologies] // Jazyk i kul'tura – Language and Culture. 1 (21). pp. 74–82.
19. Gural S.K., Boyko S.A., Serova T.S. (2015) Teaching literary translation on the basis of the literary text's cognitive discourse analysis // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 200. pp. 435–441.
20. Sysoyev P.V., Evstigneeva I.A., Evstigneev M.N. (2014) Modern information and communication technologies in the development of learners' discourse skills // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 154. pp. 214–219.
21. Sysoyev P.V., Evstigneeva I.A., Evstigneev M.N. (2015) The development of students' skills via modern information and communication technologies // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 200. pp. 114–121.
22. Sysoyev P.V., Amerkhanova O.O. (2016) Obucheniye pis'mennomu nauchnomu diskursu aspirantov na osnove tandem-metoda [Teaching written scientific discourse to PhD students on the basis of tandem-method] // Jazyk i kul'tura – Language and Culture. 4(36). pp. 149–169.

23. Karasik V.I. (2000) O tipakh diskursa [On the types of discourse] // Jazykovaya lichnost': institutsional'nyy i personal'nyy diskurs: sbornik nauchnykh trudov. Volgograd : Peremena. pp. 5–20.
24. Karasik V.I. (1998) O kategoriyakh diskursa [On the categories of discourse] // Jazykovaya lichnost': sotsiolingvisticheskiye i emotivnyye aspekty: sbornik nauchnykh trudov. Volgograd : Peremena. pp. 185–197.
25. Stupnikova L.V. (2007) Sushchnos' i osobennosti yuridicheskogo diskursa angliyskogo prava [Essence and features of the legal discourse of English law] // Vestnik MGLU. Seriya: Gumanitarnyye nauki. 519-1. pp. 213–220.
26. Krapivkina O.A., Nepomilov L.A. (2014) Yuridicheskiy diskurs: ponyatiye, funktsii, svoystva [Legal discourse: concept, functions, properties] // Gumanitarnyye nauchnyye issledovaniya. 9 (37). pp. 102–105.
27. Fedulova M.N. (2015) Yuridicheskiy diskurs kak sotsiokul'turnyy i yazykovoy fenomen: urovni nauchnoy interpretatsii [Legal discourse as a sociocultural and language phenomenon: levels of scientific interpretation] // Filologicheskiye nauki v MGIMO. 4. pp. 47–53.
28. Palashevskaya I.V. (2010) Funktsii yuridicheskogo diskursa i deystviya yego uchastnikov [The functions of legal discourse and the actions of its participants] // Izvestiya Samarskogo nauchnogo tsentra Rossiyskoy akademii nauk. 12. 5 (2). pp. 535–540.
29. Safonova V.V. (2001) Problemnyye zadaniya na urokakh angliyskogo yazyka v shkole [Problem assignments at the English language lessons in school]. M. : Evroshkola.

Received 18 January 2018

УДК 377.031
DOI: 10.17223/19996195/41/20

ФОРМИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ ДИСКУРСИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ С ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКИМ ТРЕКОМ ПОСРЕДСТВОМ УЧЕБНЫХ ВИДЕОФАЙЛОВ В ПРИЛОЖЕНИИ INSTAGRAM

Е.В. Тихонова, А.С. Потапова, А.В. Крайдер

Аннотация. Актуальность настоящего исследования обусловлена необходимостью подготовки специалиста-трансфессионала со знаниями, умениями и навыками иноязычного дискурса и предпринимательства. Рассмотрены требования к такому специалисту, а также технология развития иноязычной дискурсивной компетенции обучаемых в сфере предпринимательства: выделяются основные навыки, умения и знания, входящие в иноязычную дискурсивную компетенцию, которая состоит из трех компонентов: знание иностранного языка на высоком уровне; возможность ориентироваться в предложенной ситуации общения; способность оценить знания, стратегию и информационный запас коммуниканта. Представлено приложение Instagram для мобильных телефонов, планшетов и других цифровых носителей как информационно-коммуникативная технология формирования иноязычных дискурсивных и предпринимательских навыков. Выявлены дидактические свойства (доступность информации в видеоформате через мобильные устройства и компьютер; возможность размещения и хранения данных в течение неограниченного времени, готовых к передаче по запросу обучающегося в видеоформате в личном аккаунте приложения Instagram в Интернете; возможность размещения комментариев (асинхронная деятельность преподавателя, обучающегося и внешних экспертов); возможность закрепления полученных знаний, умений и отработки практических навыков; возможность демонстрации на экране, позволяющая организовать групповое участие обучающихся в обсуждении и интерпретации информации в текстовом и видеоформате) и методические функции приложения Instagram. В рамках исследования применения Instagram для обучающихся иностранному языку с предпринимательским треком были выбраны такие темы из учебно-тематического плана дисциплины «Деловой иностранный язык», которые позволили оценить и проанализировать эффективность использования этого приложения: создание видеофайлов способствует мотивации обучающихся на выполнение самостоятельной работы, а также оптимизирует образовательный процесс.

Ключевые слова: иноязычная дискурсивная компетенция; предпринимательство; предпринимательское образование; международный бизнес; мобильное обучение; Instagram; методические рекомендации; иноязычное образование; содержание обучения; новые технологии обучения иноязычному дискурсу; предпринимательский трек.

Введение

Предпринимательский трек в настоящее время выходит на первый план при подготовке специалистов различных областей знаний в

ведущих университетах России. Недавние исследования Global Entrepreneurship Monitor свидетельствуют о том, что более 70% молодежи Америки и стран Европы предпочли бы заниматься предпринимательством, нежели работать в организации. Данная тенденция прослеживается и в России. Компании-игроки конкурируют между собой не только на внутренних, но и на международных (глобальных) рынках, что обусловливает необходимость подготовки высококвалифицированных специалистов со знанием иностранного языка, способных обеспечить успешный и устойчивый рост бизнеса. Развитие предпринимательской инфраструктуры приводит к созданию бизнес-инкубаторов, коворкинг-центров, бизнес-парков и центров поддержки студенческих стартапов. «Сегодня, в эпоху глобализации, интернационализация предпринимательской деятельности является основной тенденцией международного бизнеса» [1. С. 119–124].

Национальный исследовательский Томский государственный университет определяет задачу подготовки предпринимателей как общеуниверситетскую, создавая все условия для развития всех тех компетенций предпринимателя, которые необходимы в той или иной области международного бизнеса (например, создание Центра предпринимательства на базе Института экономики и менеджмента ТГУ, включение в учебные планы дисциплины «Экономика предпринимательства» и разработка рабочих программ дисциплин, учебно-тематические планы которых нацелены на развитие оптимального набора компетенций для результативного предпринимательского развития обучающихся ТГУ и их успешный вход в глобальную экономику) [2]. При этом необходимо помнить о том, что развитие качеств современного предпринимателя (гибкость, стратегическое мышление, умение одержать победу путем создания беспроигрышной ситуации (win-win) и т.д.) не могут быть ограничены только традиционной университетской системой.

Научно-педагогический подход к разработке набора компетенций выпускника высшей школы, успешно завершивший курс по предпринимательскому образованию, требует выполнения ряда рекомендаций, а именно:

– согласование ключевых понятий / терминов;

– учет исторических реалий, отношения российского общества к предпринимательству и предпринимательскому образованию;

– выявление бенчмарок развития предпринимательского образования применительно к студентам классического университета;

– определение ведущих стейкхолдеров развития предпринимательского образования студентов университетов (бизнес, власть и образовательные организации) как поставщиков услуг и кадров;

– проектирование компетенций с учетом мировых трендов в области международного бизнеса.

Таким образом, у обучающегося должна быть возможность простроить свою индивидуальную траекторию обучения в области предпринимательства, используя базовые знания, умения и навыки, полученные им в классическом университете. При этом проведенные тесты и наблюдения показывают, что предпринимательство как вид профессиональной деятельности более всего связано с усовершенствованием как softskills, так и hardskills [3].

Одним из таких показателей является развитая иноязычная дискурсивная компетенция, которая позволяет не только расширить кругозор, сформировать критическое мышление, но и обеспечить качественную коммуникацию между специалистами на международной арене.

Иноязычная дискурсивная компетенция с предпринимательским треком: определение и компоненты

Дискурсивная компетенция – это «способность порождать и воспринимать различные типы дискурса с учетом параметров соответствующей коммуникативной ситуации» [4], а также способность строить и понимать целостные, связные и логичные высказывания разных функциональных стилей, умение выбирать лингвистические средства в зависимости от типа высказывания [5]. Из вышесказанного можно сделать вывод, что иноязычная дискурсивная компетенция предпринимателя включает в себя три компонента, способные обеспечить необходимую коммуникацию:

1. *Знание иностранного языка на высоком уровне* обеспечивает качественное ведение переговоров и развитие бизнеса и включает в себя:

– знание грамматических норм, стилистических и лексических особенностей иностранного языка в сфере предпринимательства и, безусловно, владение профессиональным тезаурусом;

– умение создавать тексты на иностранном языке в соответствии с определенным видом предпринимательской деятельности и принятыми языковыми нормами в определенном языковом коллективе;

– способность быстро перестраиваться от восприятия устной речи к речевому воспроизведению текста на иностранном языке согласно его нормам и узусу и в соответствии с речевой ситуацией.

2. *Возможность ориентироваться в предложенной ситуации общения* подразумевает не только наличие фоновых знаний о данном предмете, но и:

– умение логически выстраивать стратегию ведения коммуникации для достижения заданной цели;

– знание прагматических, лингвистических, социокультурных, социолингвистических, социопсихологических факторов;

– способность творчески работать в различных сферах экономики.

3. *Способность оценить знания, стратегию и информационный запас коммуниканта*. Коммуникант сферы предпринимательства может быть обозначен как лицо (физическое или юридическое) или группа людей, которая представляет интересы производителя или потребителя. В связи с этим возможно заранее примерно оценить его знания в области предполагаемой коммуникации, цель ведения переговоров и уровень знания иностранного языка, который будет использован при коммуникации.

Таким образом, при развитии иноязычной дискурсивной компетенции на современном этапе необходимо применение такой технологии, которая бы позволила не только получить знания в области иностранного языка, культуры и межкультурного взаимодействия, но и формировала бы те навыки и умения, которые так необходимы для развития международной предпринимательской деятельности.

Особое значение в условиях подготовки специалиста-трансфессионала, который будет иметь способность меняться вместе с профессией и жить вне ее границ, приобретает постоянное использование мобильных технологий [6, 7]. На современном этапе телефоны, смартфоны и планшеты доступны всем обучающимся, и применение их в формировании иноязычной дискурсивной компетенции с предпринимательским треком очевидно. В настоящее время мобильное обучение применяется достаточно широко. Модель, разработанная A.A. Kukulska-Hulme в рамках проекта «MobilepedagogyforELT» («Мобильная педагогика для изучения английского языка») [8], отображает процесс мобильного обучения. Данная модель содержит следующие системообразующие компоненты:

– компетенции преподавателя: подчеркивается роль и опыт обучающего в педагогике. Мобильная педагогика подразумевает рассмотрение методики в ее взаимодействии со всеми аспектами обучения, что, безусловно, создает синергетический смысловой эффект [9];

– функции мобильного устройства: мобильные технологии предоставляют набор функций, обеспечивающих мультимодальное взаимодействие пользователей, их сотрудничество, а также повторение материала бытового либо профессионального контекста;

– возможности обучающегося: данный компонент включает удобные для обучения место и время, культурные особенности, присущие обучающимся, а также личные цели, которые мотивируют заниматься изучением языка вне аудитории;

– динамика языка: язык является сверхсложной саморазвивающейся системой и, безусловно, быстро развивается благодаря коммуникационным технологиям, находится в постоянном движении [10, 11]. Новые каналы и средства массовой информации становятся доступны-

ми для обучения и межличностного общения и могут быть использованы для обучения языку (например, с помощью социальных медиа) [12–14].

Приложение Instagram как технология формирования иноязычной дискурсивной компетенции с предпринимательским треком

Приложение Instagram – бесплатное приложение для обмена фотографиями и видеозаписями с элементами социальной сети, позволяющее снимать фотографии и видео, применять к ним фильтры, а также распространять их через свой сервис и ряд других социальных сетей. Данное приложение совместимо с устройствами iPhone, iPad и iPodTouch на iOS 4.3 и выше, а также с телефонами на Android 2.2 и выше с поддержкой OpenGL ES 2. Распространяется оно через AppStore и GooglePlay соответственно, также разработано приложение InstagramBeta для WindowsPhone 8 [15].

Приложение очень просто в использовании и удобно для организации контактов и поиска информации по хэштегам. Такая технология, как Instagram, становится все более и более популярной в обучении иностранному языку (500 млн активных пользователей данного приложения) [16]. Instagram имеет специфические функции, как и любая информационно-коммуникативная технология, среди которых:

1. *Интерфейс профиля*. Здесь отображается информация о пользователе, которая может включать краткую биографию, фотографию и количество подписок и подписчиков. Опция «+Follow» позволяет другим пользователям подписаться и следить за новодобавленными фотографиями и видеофайлами. Дополнительным преимуществом для современного цифрового обучающегося являются интерактивность и яркость интерфейса.

2. *Содержание профиля*. Пользователи имеют возможность просматривать профиль, а вместе с тем и фотографии, видео. Для того чтобы увеличить фотографию или видеофайл, необходимо кликнуть.

3. *Содержание контента (фотографий / видеофайлов)*. При нажатии (клике) на фотографию или видеофайл отображается увеличенная версия. Здесь пользователи могут оставить комментарий и прочитать комментарии других пользователей, поставить отметку «like» и отследить, скольким пользователям тоже понравился контент. Описание фотографии или видеофайла добавляется заголовком перед комментарием и после фотографии. Приложение позволяет записать видеофайл продолжительностью 60 секунд (такие видеозаписи неутомительны и заурядны), при просмотре видеофайла отсутствует опция «пауза», что позволяет просматривать и прослушивать его подобно аутентичному общению (у пользователя есть возможность сосредоточиться на голосе говорящего, прилагая усилия, чтобы понять с первого раза), вести прямой эфир без ограничений по времени.

4. *Навигация*. В нижней части каждой страницы на экране имеются пять значков: домашняя страница, страница поиска, страница добавления своего контента, страница уведомления и страница профиля пользователя.

Из приведенных выше функций можно сделать вывод, что приложение Instagram – это социальная сеть, где пользователи публикуют, смотрят, оценивают и комментируют контент друг друга.

В обучении иноязычному дискурсу преподаватели могут воспользоваться возможностью использования такого приложения, так как Instagram делает обучение интересным и уникальным.

Instagram – это специфичный инструмент для поддержки изучения иностранного языка:

– во-первых, приложение предлагает множество контекстуальных визуальных данных;

– во-вторых, позволяет привнести в аудиторию дружелюбную атмосферу, так как пользователи (обучающиеся) имеют возможность общаться не только на занятии, погружаясь в языковую среду;

– в-третьих, включая Instagram в процесс обучения иноязычному дискурсу с предпринимательским треком, можно рассматривать приложение как форму самостоятельной работы обучающихся;

– в-четвертых, приложение легко доступно для всех и привлекательно для цифрового поколения.

Существуют различные виды деятельности в обучении иноязычному дискурсу с использованием приложения Instagram: создание грамматических правил на картинках, фотоподсказок, использование хэштегов для поиска информации, проведение лингвистического исследования, создание фоторепортажей, ведение фото- и видеоблога.

Приложение Instagram обладает следующими дидактическими свойствами:

– возможность в течение неограниченного времени размещать и хранить информацию, готовую к передаче по запросу обучающегося в видеоформате в личном аккаунте;

– доступность информации в видеоформате через мобильные устройства и компьютер;

– возможность размещения комментариев (асинхронная деятельность преподавателя, обучающегося и внешних экспертов);

– возможность закрепления полученных знаний в умениях и отработке практических навыков;

– возможность демонстрации на экране, позволяющая организовать групповое участие обучающихся в обсуждении и интерпретации информации в текстовом и видеоформате.

Дидактические свойства и методические функции приложения Instagram, которые должны учитываться при разработке методики обу-

чения иностранному языку посредством видеофайлов, представлены в табл. 1.

Таблица 1

Дидактические свойства и методические функции приложения Instagram в обучении иноязычному дискурсу

Дидактические свойства представления и передачи учебной информации и организации учебного процесса при использовании приложения Instagram	**Методические функции приложения Instagram в развитии иноязычной дискурсивной компетенции в сфере предпринимательства**
Возможность размещения и хранения данных в течение неограниченного времени, готовых к передачи по запросу обучающегося информации в видеоформате в личном аккаунте	Видеофайлы создаются обучающимися на иностранном языке. Тематическое содержание видеофайла определяется содержанием рабочей программы дисциплины «Деловой иностранный язык». Длительность и формат видеофайла обозначаются преподавателем
Доступность информации в видеоформате через мобильные устройства и компьютер	Обучающиеся создают личные аккаунты в приложении Instagram с открытым доступом для других пользователей (одногруппников, преподавателей и внешних экспертов) для обсуждения в «Комментариях»
Возможность размещения комментариев (асинхронная деятельность преподавателя, обучающегося и внешних экспертов)	Комментарии осуществляются на иностранном языке, предполагают выражение мнения, согласия / несогласия, обсуждения успешных / не очень успешных моментов видеофайла и пр. Обучающиеся ставят «лайк» понравившемуся видеофайлу. Преподаватель участвует в обсуждении каждого видеофайла и фиксирует его языковую сторону (стилистику, использование активного словарного минимума, корректных грамматических конструкций), а также проводит анализ по просмотрам, количеству «лайков» и комментариев
Возможность закрепления полученных знаний в умениях и отработке практических навыков	Создание видеофайла позволяет развить умения самостоятельной учебной деятельности обучающихся и продуктивные (говорение, письмо), и рецептивные (аудирование и чтение) виды речевой деятельности, сформировать информационную культуру и языковые навыки обучающихся (грамматических и лексических)
Возможность демонстрации на экране, позволяющая организовать групповое участие обучающихся в обсуждении и интерпретации информации в текстовом и видеоформате	Обучающиеся и преподаватель просматривают видеофайлы, которые набрали наибольшее количество просмотров, лайков и комментариев на занятии, приглашают внешних экспертов-практиков на занятие для обсуждения. Обсуждение ведется на иностранном языке

В рамках исследования использования Instagram для обучающихся иностранному языку с предпринимательским треком были выбраны следующие темы из учебно-тематического плана дисциплины «Деловой иностранный язык» (табл. 2).

Таблица 2

Темы для использования приложения Instagram

Тема	Грамматические требования	Лексические и предпринимательские требования
Тема 1. Бизнес-идея	Порядок слов в предложении	Мой старт-ап
Тема 2. Карта бизнес-процессов	Группы времен	Карта стартапа
Тема 3. Структура бизнес-проекта по должностям. Профили компетенций сотрудников	Степени сравнения прилагательных	Структура ответственных в стартапе, их функции и должностей обязанности
Тема 4. Финансовый и стратегический менеджмент	Вопросительные предложения	Кейс для одногруппников: вопросы по использованию финансового и стратегического менеджмента, если бы доходы компании упали / повысились
Тема 5. Управление технологиями и продажами	Группы времен	Анализ известных старт-апов

Тема: 1. Бизнес-идея. Данная тема позволяет познакомить обучающегося с терминологией иноязычного дискурса в области управления бизнес-проектами, планирования, управления рисками и изменениями в проекте.

Тема 2. Карта бизнес-процессов. Данная тема позволяет познакомить с эффективными подходами оптимизации бизнес-процессов. Карта бизнес-процессов является одной из наиболее важных составляющих любой профессиональной системы управления в сфере предпринимательства.

Тема 3. Структура бизнес-проекта по должностям. Профили компетенций сотрудников. Данная тема раскрывает вопросы организации структуры бизнес-проекта, развития компетенций, стратегии поведения и показатели эффективности сотрудников, внедрения методов, позволяющих повысить обороты и прибыль предприятия, используя человеческий ресурс, система мотиваций и KeyPerformanceIndicator (KPI).

Тема 4. Финансовый и стратегический менеджмент. Данная тема знакомит обучающихся с понятиями «общий менеджмент», «финансовый учет», а также с количественными методами в управлении проектом, стратегическим менеджментом, стратегическим мышлением и налоговым планированием.

Тема 5. Управление технологиями и продажами. Данная тема раскрывает вопросы управления продажами, брэндингом, классификацией конкурентов, анализом предприятия относительно ситуации на рынке, угрозами и возможностями бизнеса и предпринимательства, SWOT-анализом (Strengths (сильные стороны), Weaknesses (слабые стороны), Opportunities (возможности), Threats (угрозы)).

Каждую неделю после проведения занятия преподаватель дает индивидуальное задание с учетом лингвистических (грамматических, лексических и фонетических) и предпринимательских требований, с уклоном на критическое и творческое мышление. План выполнения задания: один раз в две недели – загрузка видеофайла, минимум 1 минута; один раз в две недели – минимум два комментария к каждому загруженному видеофайлу одногруппника.

Заключение

Таким образом, формирование иноязычной дискурсивной компетенции с предпринимательским треком при использовании приложения Instagram позволяет сформировать и развить знания, умения и навыки грамматических, стилистических, лексических норм и особенностей иностранного языка в сфере предпринимательства для создания текстов устной и письменной речи; способность использовать дискурсивные стратегии на иностранном языке в предпринимательской сфере; а также способность оценить знания, стратегию и информационный запас одногруппника. Instagram помогает обучающимся генерировать идеи с контекстуально-релевантным контентом, повышает мотивацию обучающихся, направлен на обучение иноязычному дискурсу с предпринимательским треком, а также оптимизирует образовательный процесс.

Литература

1. ***Рябинин Е.В.*** Современные тенденции развития международного предпринимательства // Экономика, статистика и информатика. 2015. № 3.
2. ***Слово*** ректору. Подготовка предпринимателей как университетская задача. Ч. 2. URL: http://www.tsu.ru/university/rector_page/podgotovka-predprinimateley-kak-universitetskaya-zadacha-chast-2/ (дата обращения: 10.04.2018).
3. ***Иванов Д.*** Путь к вершине. Факторы успеха. Что важнее: softskills или hardskills? // Управление человеческим потенциалом. 2010. № 3. URL: http://4brain.ru/blog/softskills/
4. ***Тюрина С.Ю.*** О формировании навыков дискурсивной компетенции при подготовке переводчиков в сфере профессиональной коммуникации // Вестник ИГЭУ. 2007. Вып. 1. URL: http://vestnik.ispu.ru/sites/vestnik.ispu.ru/files/publications/66-68_0.pdf (дата обращения: 12.04.2018).
5. ***Колесникова И.А., Долгина О.А.*** Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков. СПб. : Рус.-Балт. информ. центр «БЛИЦ», 2001. 223 с.
6. ***Слово*** – ректору. О трансфессии и трансдисциплинарности. Ч. 1. URL: http://www.tsu.ru/university/rector_page/o-transfessii-i-transdistsiplinarnosti-chast-1/
7. ***Слово*** – ректору. О трансфессии и трансдисциплинарности. Ч. 2. URL: http://www.tsu.ru/university/rector_page/o-transfessii-i-transditsiplinarnosti-chast-2/
8. ***Kukulska-Hulme A.*** Re-skilling language learners for a mobile world. Monterey, CA : The International Research Foundation for English Language Education, 2013.

9. ***Гураль С.К., Корнеева М.А.*** Интеграции кейс-стади метода в иноязычное обучение студентов направления «Прикладная механика» в контексте актуальных образовательных тенденций // Язык и культура. 2017. № 38. С. 190–206.
10. ***Гураль С.К.*** Язык как саморазвивающаяся система. Томск : Изд-во Том. ун-та, 2012. 126 с.
11. ***Гураль С.К.*** Цели и содержание обучения иноязычному дискурсу как сверхсложной саморазвивающейся системе // Язык и культура : сб. ст. XXIV Междунар. науч. конф., посв. 135-летию Томского государственного университета / отв. ред. С.К. Гураль. Томск, 2014. С. 5–12.
12. ***Kukulska-Hulme A., Norris L., Donohue J.*** Mobile pedagogy for English language teaching: a guide for teachers. BritishCouncil. London, 2015.
13. ***Касаткина Н.Н.*** Модели мобильного обучения иностранному языку // Ярославский педагогический вестник. 2017. № 1. С. 88–91.
14. ***Касаткина Н.Н.*** Теоретические основы мобильного обучения иностранным языкам // Ярославский педагогический вестник. 2016. № 5. С. 148–152.
15. ***Fromme D.*** Here's How To Use Instagram. 2010. URL: http://www.businessinsider.com/instagram-2010-11
16. ***Khalitova L., Gimaletdinova G.*** Mobile Technologies in Teaching English as a Foreign Language in Higher Education: A Case Study of Using Mobile Application Instagram // ICERI2016 Proceedings 9th International Conference of Education, Research and Innovation November 14th-16th, 2016. Seville, Spain. P. 6155–6161. URL: https://library.iated.org/view/KHALITOVA2016MOB

Сведения об авторах:
Тихонова Евгения Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры китайского языка Томского государственного университета (Томск, Россия). E-mail: evkulmanakova@gmail.com
Потапова Анна Сергеевна – аспирант, преподаватель кафедры английского языка естественнонаучных и физико-математических факультетов Томского государственного университета (Томск, Россия). E-mail: potapovaanjuta@gmail.com
Крайдер Анастасия Вадимовна – аспирант, преподаватель кафедры китайского языка Томского государственного университета (Томск, Россия). E-mail: kraider-nastya@mail.ru

Поступила в редакцию 1 марта 2018 г.

DEVELOPMENT OF FOREIGN LANGUAGE DISCOURSE COMPETENCE WITH ENTREPRENEURSHIP TRACK THROUGH EDUCATIONAL VIDEOS IN INSTAGRAM

Tikhonova E.V., Ph.D of pedagogical sciences, Associate Professor of the Chinese Language Department, Tomsk State University (Tomsk, Russia). E-mail: evkulmanakova@gmail.com
Potapova A.S., Post-graduate student, Lecturer of the English Language Department of Natural Science and Physics and Mathematics Faculties, Tomsk State University (Tomsk, Russia). E-mail: potapovaanjuta@gmail.com
Kraider A.V., Post-graduate student, Lecturer of the Chinese Language Department, Tomsk State University (Tomsk, Russia). E-mail: kraider-nastya@mail.ru

DOI: 10.17223/19996195/41/20

Abstract. The research owes its relevance to the necessity of training trans-professionals with knowledge, skills and abilities in foreign language discourse and entrepreneurship. The paper examines the requirements for specialists and also techniques for developing the foreign language discursive competence of students in the sphere of the entrepreneurship. The basic

skills, abilities and knowledge comprising foreign language discursive competence are identified, which consist of three components: high level foreign language proficiency; the ability to recognize a given communicative situation; the ability to evaluate knowledge, strategy and informational reserves of a communicant. The paper presents the Instagram application for mobile phones, tablets and other digital media as information and communicative technology for the development of foreign language discursive and entrepreneurship skills. The paper also demonstrates the teaching elements (accessibility of video information through mobile devices and computers) and the ability to place and store data for an indefinite period of time, which can be transmitted in video format at the request of a student to a personal account in Instagram via the Internet; the ability to leave comments (asynchronous actions of a lecturer, student and external experts); the ability of mastering gained knowledge throughout the accomplishment of practical tasks; the ability to show information on screen, which allows the organization of group participation of students in discussions and interpretation of video and text information) and instructional functions of the Instagram app. The research into the utilization of Instagram by students who study foreign languages with an entrepreneurship track includes the following topics from the curriculum of the discipline Foreign Business Language, which enabled evaluation and analysis of the effectiveness of the app's usage: creation of video files is conducive to learner in performing independent work and also optimizes the educational process.

Keywords: foreign language discursive competence; entrepreneurship; business education; international business; mobile education; Instagram; instructional recommendations; foreign language education; educational content; new techniques for teaching foreign discourse; entrepreneurship track.

References

1. Ryabinin E.V. Sovremennye tendencii razvitiya mezhdunarodnogo predprinimatel'stva [Current trends in the development of international entrepreneurship] // Ekonomika, statistika i informatika. 3. 215.
2. Slovo – rektoru. Podgotovka predprinimatelej kak universitetskaya zadacha. Chast' 2 [A word to the rector. Preparing entrepreneurs as a university task. Part 2]. URL: http://www.tsu.ru/university/rector_page/podgotovka-predprinimateley-kak-universitetskaya-zadacha-chast-2/ (Accessed: 10.04.2018)
3. Ivanov D. (2010.) Put' k vershine. Faktory uspekha. Chto vazhnee: soft skills ili hard skills? [Way to the top. Factors of success. Which are more important: soft skills or hard skills?] // Upravlenie chelovecheskim potencialom. 3. URL: http://4brain.ru/blog/softskills/
4. Tyurina S. Yu. (2007) O formirovanii navykov diskursivnoj kompetencii pri podgotovke perevodchikov v sfere professional'noj kommunikacii [On the formation of skills of discursive competence when training translators in the field of professional communication] // Vestnik IGEHU. 1. URL: http://vestnik.ispu.ru/sites/vestnik.ispu.ru/files/publications/66-68_0.pdf (Accessed: 12.04.2018)
5. Kolesnikova I. A. (2001) Anglo-russkij terminologicheskij spravochnik po metodike prepodavaniya inostrannykh jazykov [English-Russian terminology reference book on the methodology of teaching foreign languages] / Spb. : Rus.-Balt. inform. centr «BLIC»
6. Slovo – rektoru. O transfessii i transdisciplinarnosti. Chast' 1 [A word to the rector. On transfession and transdisciplinarity. Part 1]. URL: http://www.tsu.ru/university/rector_page/o-transfessii-i-transdistsiplinarnosti-chast-1/
7. Slovo – rektoru. O transfessii i transdisciplinarnosti. Chast' 2 [A word to the rector. On transfession and transdisciplinarity. Part 2]. URL: http://www.tsu.ru/university/rector_page/o-transfessii-i-transditsiplinarnosti-chast-2/
8. Kukulska-Hulme A. (2013). Re-skilling language learners for a mobile world. Monterey, CA: The International Research Foundation for English Language Education.

9. Gural' S.K., Korneeva M.A. (2017) Integracii kejs-stadi metoda v inoyazychnoe obuchenie studentov napravleniya «Prikladnaya mekhanika» v kontekste aktual'nykh obrazovatel'nykh tendencij [Integrations of case-method into foreign language teaching of students majoring at "Applied mechanics" in the context of actual educational trends] // Jazyk i kul'tura – Language and Culture. 38. pp. 190-206.
10. Gural S.K. (2012) Jazyk kak samorazvivayushchayasya sistema [Language as a self-developing system]. Tomsk: Izd-vo Tom. un-ta.
11. Gural' S.K. (2014) Celi i soderzhanie obucheniya inoyazychnomu diskursu kak sverhslozhnoj samorazvivayushchejsya sisteme [The aims and content of teaching foreign discourse as a super complex self-developing system]. Tomsk State University. pp. 5-12.
12. Kukulska-Hulme A., Norris L., Donohue J. (2015). Mobile pedagogy for English language teaching: a guide for teachers. British Council, London.
13. Kasatkina N.N. (2017) Modeli mobil'nogo obucheniya inostrannomu jazyku [The models of mobile teaching a foreign language] // Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 1. pp. 88-91.
14. KasatkinaN.N. (2016) Teoreticheskie osnovy mobil'nogo obucheniya inostrannym jazykam [Theoretical foundations of mobile teaching foreign languages]. Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 5. pp.148-152 .
15. Frommer D. (2010). Here's How To Use Instagram. URL: http://www.businessinsider.com/instagram-2010-11
16. Khalitova L., Gimaletdinova G. (2016) Mobile Technologies in Teaching English as a Foreign Language in Higher Education: A Case Study of Using Mobile Application Instagram // ICERI2016 Proceedings 9th International Conference of Education, Research and Innovation. pp. 6155-6161. URL: https://library.iated.org/view/ KHALITOVA2016MOB

Received 1 March 2018

УДК 378
DOI: 10.17223/19996195/41/21

ИННОВАЦИОННЫЙ ОПЫТ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ-ЛИНГВИСТОВ К ДИПЛОМНОМУ ПРОЕКТУ: ОТ ИССЛЕДОВАНИЯ К ЭКСПЕРИМЕНТУ

А.В. Щепилова, Е.И. Черкашина

Аннотация. Согласно требованиям стандартов высшего образования, государственная итоговая аттестация (ГИА) должна продемонстрировать сформированность у выпускников компетенций, заявленных в образовательной программе. Для приведения в соответствие цели, задач образовательной программы направления «Лингвистика» профиля «Теория и практика межкультурной коммуникации» и комплекса процедур оценивания межкультурной профессиональной компетенции выпускника в Институте иностранных языков Московского городского педагогического университета был осуществлен научный проект. Исследовательская часть проекта состояла из трех этапов. На первом этапе методом контекстного анализа из компетентностной модели специалиста по межкультурной коммуникации были выделены обобщенные дескрипторы, позволяющие более четко структурировать прогнозируемые результаты обучения на трех уровнях, а именно когнитивном, прагматическом и аффективном. Подобное описание искомого результата обучения было необходимо для поиска четких ориентиров отбора содержания контрольных мероприятий. На втором этапе были описаны виды деятельности, при помощи которых возможно формирование планируемых результатов. На третьем этапе были выявлены компоненты компетенции, слабо представленные в контрольных процедурах, для дальнейшего совершенствования процесса обучения и сформулировано противоречие для выдвижения гипотезы о формате и содержании государственного экзамена. Противоречие состояло в том, что ГИА в его традиционной форме не отражало консультативно-коммуникативную деятельность будущего специалиста по межкультурной коммуникации. Требуемое стандартом присутствие на ГИА работодателей часто не исполняло той функции, на которую требование было рассчитано: работодатели не имели возможности оценить готовность выпускника к реальной деятельности в сфере межкультурной коммуникации. В качестве гипотезы было принято положение о том, что формой проведения государственной аттестации может стать защита студентом итоговой проектной работы. Проблема содержания и формы студенческого проекта была решена исходя из двух ключевых идей. Первая состояла в том, что проект должен по форме представлять собой законченный продукт, предназначенный потенциальному потребителю или работодателю. Вторая идея заключалась в том, что содержание проекта должно опираться на ту часть образовательной программы, которая наиболее всего ориентирована на формирование конкретных профессиональных умений у студента. Такой дисциплиной является курс «Французский язык в сфере туризма», который готовит студентов к профессиональному диплому Торгово-промышленной палаты Парижа. Сообразно данным исходным позициям

было определено содержание дипломного проекта как «Национальная идентичность французов: лингвокультурный аспект». Студентам были предложены темы проектов. Этапы работы над проектом были определены в циклограмме. Был разработан перечень обязательных элементов дипломного проекта в виде портфолио с указанием объема каждого элемента. Эксперимент подтвердил продуктивность принятой гипотезы. Студентами были созданы проекты, имеющие потенциал практического использования в средствах массовой коммуникации, в работе туроператоров, гидов-экскурсоводов, руководителей культурных центров. Созданные продукты получили аутентичную оценку потенциального работодателя, студенты произвели рефлексию об эффективности примененных стратегий, о совершенстве собственной компетенции. Обучающиеся увидели возможность реализации подготовленных ими проектов на рынке труда на примере сферы сервиса и туризма. Это повысило их заинтересованность в расширении лингвистических знаний и умений, создало потребность в поиске новых форм использования языка на фоне современных требований рынка труда. Эксперимент также показал, что при наличии продуманной системы контрольно-измерительных материалов итоговая аттестация выпускников может проверить сформированность межкультурной профессиональной компетенции как в области прагматической, так и в области когнитивной.

Ключевые слова: межкультурная профессиональная компетенция; оценивание межкультурной компетентности; инновационная форма государственной итоговой аттестации; объекты контроля; дипломный проект; профессиональный продукт.

Введение

Во многих гуманитарных вузах России ведется подготовка студентов по направлению 45.03.02 «Лингвистика». Согласно федеральным стандартам высшего образования, данное направление представлено рядом профилей, выбор которых осуществляется вузом не только согласно своим образовательным возможностям, но и, главным образом, согласно потребностям региона. Чем выше представленность в регионе зарубежных компаний, бизнеса, тем выше потребность в специалистах, способных обеспечивать межкультурное общение в различных профессиональных сферах, т.е. выполнять функцию посредника в сфере межкультурной коммуникации. В этом состоит социальная значимость (миссия) образовательной программы по одному из профилей направления «Лингвистика», а именно профилю «Теория и практика межкультурной коммуникации». Вузы, реализующие данный профиль подготовки, составляют образовательные программы, ориентируясь на существующие научные разработки, связанные с организацией обучения будущих специалистов в области межкультурной коммуникации. К достаточно проработанным вопросам отнесем детализацию целей и задач обучения, определение принципов отбора тематики для овладения иностранным языком в межкультурном аспекте, разработку образовательных технологий. К наиболее сложным относятся, во-первых,

вопрос оценивания межкультурной компетентности, а именно выделения проверяемых элементов компетенции, и, во-вторых, проблема выбора подходящих процедур контроля. Как известно, оценивание является элементом контроля и происходит в процессе текущих, промежуточных и итоговых контрольных процедур. Согласно деятельностному подходу, формы деятельности в процессе обучения и в ходе контроля должны коррелировать между собой и быть адекватными задачам, которые предстоит решать выпускникам в их будущей профессиональной деятельности. Однако на практике данные тезисы воплощаются недостаточно последовательно. Самым проблемным моментом остается вопрос содержания и формы государственной итоговой аттестации.

Если обратиться к анализу практики в области итогового оценивания подготовки специалистов по межкультурной коммуникации, можно констатировать, что в большом количестве случаев государственный экзамен включает в себя два вопроса, один из которых традиционно направлен на критериальное оценивание достижения желаемого уровня владения языком, как правило, в устной форме. В качестве второй части экзамена наличествуют попытки ввести в процедуру оценивания моменты урегулирования того, что называют конфликтами, моменты сравнения разных культурных систем или социально обусловленных вариантов поведения внутри инокультурной системы, например сопоставительные упражнения «этносоциокультурного плана»: сравните роли в семье в известных вам культурах. Наиболее частотными являются все же интерпретативные практики, связанные с анализом текстов и дискурсов или продуктивные упражнения типа написания эссе о культурном феномене страны изучаемого языка в сравнении со своей культурой. Указанные практики пока не решают в полной мере проблему оценивания способности выпускников к медиаторской функции в основном потому, что описание культурной формы как таковой не дает возможность студенту позиционировать себя по отношению к данной культурной практике. Студент демонстрирует знание неких культурных особенностей, оцениваются умения сравнения, констатации различий вне интеракции. Тем не менее попытки изменить традиционную форму итогового экзамена следует только приветствовать.

Содержание данной статьи освещает одну из попыток привести в соответствие заявляемую цель, задачи образовательной программы и комплекс процедур оценивания межкультурной профессиональной компетенции выпускника. Базой для проведения научного проекта в его исследовательской и экспериментальной частях стал Московский городской педагогический университет (МГПУ), где в Институте иностранных языков ведется обучение специалистов в сфере межкультурной коммуникации по направлению подготовки 45.03.02 «Лингвисти-

ка», профиль подготовки «Теория и практика межкультурной коммуникации» – французский язык.

Исследование

Исследовательская часть научного проекта была призвана решить несколько последовательных задач. Во-первых, следовало проанализировать компетентностную модель специалиста по межкультурной коммуникации. Как известно, образовательные программы вузов фиксируют общую цель подготовки специалиста и детализируют ее в виде перечня компетенций как результата образовательного процесса. Проблема состоит в том, что такие перечни обширны и плохо систематизированы. Нашей задачей являлось более структурированное описание искомого результата обучения для поиска четких ориентиров отбора содержания контрольных мероприятий. Во-вторых, нам предстояло выяснить, при помощи каких видов деятельности возможно формирование планируемых результатов. В-третьих, следовало определить, какие из контрольных процедур можно признать релевантными на этапах текущей и итоговой аттестации.

В рамках **первого этапа исследования** из образовательной программы Института иностранных языков МГПУ по направлению подготовки 45.03.02 «Лингвистика», профиль подготовки «Теория и практика межкультурной коммуникации», были выделены компетенции, имеющие непосредственное отношение к будущей профессиональной иноязычной коммуникативной деятельности обучающихся. Учитывая, что межкультурная компетенция обучающегося предполагает изменения в его мышлении, чувствах и поведении [1. С. 42], было признано продуктивным рассматривать цель, задачи обучения и, соответственно, его результат на трех уровнях, а именно когнитивном, прагматическом и аффективном. Нами были проанализированы дескрипторы компетенций, детализированные в терминах «знать, уметь, владеть»; выделены доминирующие смыслы на уровне обобщения, приемлемом для дальнейшего соотнесения профессиональных компетенций с видами деятельности, предлагающими их формирование. Дескрипторы были переформулированы, в них выделено смысловое ядро или ключевое понятие, отражающее сущность, подлежащую осмыслению, определению своего к ней отношения, присвоению, на базе чего при наличии в учебных средствах определенных ситуаций, задач, образцов поведения, дискурсов и пр. могут быть сформированы устойчивое умение, способность и готовность к применению умения в деятельности. Всего было составлены девять дескрипторов, отражающих задачи и планируемый результат обучения в целях формирования межкультурной профессиональной компетенции. Приведем пример одного из них.

Ключевое понятие	Когнитивный результат	Прагматический результат	Аффективный результат
Система общечеловеческих ценностей, ценностно-смысловые ориентации различных социальных, национальных и прочих общностей и групп	Осведомленность, результат рефлексии о понятии «ценность» и сопряженных концептах, принадлежащих родной и иноязычной лингвокультурам. Стратегии анализа мировосприятия представителей социума с учетом этого знания	Понимание мотивации поведения личности, обусловленного ценностными ориентациями, предвидение реакций партнера по общению, построение стратегии общения в соответствии с этим знанием	Уважение своеобразия, толерантность. Коррекция системы собственных ценностных ориентаций с учетом общечеловеческих ценностей

На следующем уровне обобщения данные дескрипторы были представлены в виде трех компонентов цели / задачи / результата формирования межкультурной профессиональной компетенции в процессе освоения обучающимися образовательной программы.

Когнитивный компонент (знания). Система культурных знаний, связанная с будущим профессиональным общением с носителями языка и культуры. Миссия медиатора предполагает, что эта система знаний включает представления носителя языка о данных феноменах. Например, знания о национальной и культурной идентичности (эмблемы, исторические события, система ценностей, практики, табу); географические и пространственные представления (личное / общественное); знания о социальных и классовых различиях, геополитике, межнациональных контактах государства, его институтах; представления о культурных достижениях и пр.

Когнитивный компонент (стратегии). Способность выработать и применить стратегии интерпретации значений (смыслов), культурных практик: аналогия, обобщение, сравнение, дедукция, дискуссия. Умение использовать лингвистические и культурологические методы анализа текстовых данных, способствующих лучшему пониманию другого. Владение понятийным аппаратом для сравнения культур, нахождения общего.

Прагматический компонент. Способность мобилизовать полученные в процессе обучения знания, стратегии, отношения в реальных ситуациях межкультурного контакта, принимая во внимание конкретную культурную идентичность коммуникантов. Способность моделировать ситуации общения, отбирать стратегии и средства для общения согласно культуре, статусу партнера. Владение этикетом, дискурсивными способами реализации высказываний. Анализ результативности коммуникации. Владение стратегиями предотвращения коммуникатив-

ных конфликтов, в том числе вызванных стереотипами. Посреднические умения.

Аффективный компонент. Способность перейти от этноцентрического отношения и восприятия другого к способности установить и поддерживать отношения между представителями своей и чужой культур. Принятие культурного своеобразия. Открытость и интерес к иному, способность признать относительность своей точки зрения и собственных культурных ценностей. Готовность быть медиатором между культурами, в том числе в конфликтных ситуациях.

На **втором этапе исследования** мы постарались описать, какое именно процессуальное содержание обучения может быть непосредственно связано с выделенными компонентами межкультурной профессиональной компетенции студентов, обучающихся в рамках профиля «Теория и практика межкультурной коммуникации» (французский язык). Иначе говоря, нам предстояло проанализировать, какими ведущими видами деятельности компетенции могут быть сформированы.

Когнитивный компонент. Данный компонент в аспекте формирования осведомленности обучающегося об устройстве общества и его культурных достижениях традиционно присутствует в содержании обучения. Студенты получают основные представления о Франции, ее столице, достопримечательностях, франкофонии. Они знакомятся с историей государства и его институтами. Важно, чтобы в «культурном» содержании обучения была представлена информация о современной жизни общества. Поэтому данный аспект когнитивного компонента прогнозируемого результата обучения должен формироваться, в том числе, *в информационно-поисковой деятельности* студента.

Относительно инновационной частью когнитивного компонента цели / задачи / результата выступает формирование у обучающихся способности выработать и применить стратегии интерпретации значений / смыслов. На начальном уровне приобщения к культуре «другого» обычно доминирует стратегия простейшего сравнения с культурой собственной. Предметом сравнения становятся культурные практики, рассказ о которых возможен с учетом элементарного уровня владения языком. Текст, сообщающий некие сведения о жизни иноязычного сообщества, служит основой для построения высказываний по аналогии. На следующих этапах обучения требуется последовательное усложнение заданий с точки зрения уровня обобщения, возможной глубины интерпретации информации. Обязательным компонентом интерпретации должны становиться *дискуссии*.

Еще одной частью когнитивного компонента цели / задачи / результата обучения выступает умение использовать лингвистические и культурологические методы анализа текстовых данных, способствующих лучшему пониманию другого. Для достижения этой цели понадо-

бится работа по формированию у студентов стратегий открытия смыслов в текстовом материале, например литературном произведении, нахождения общего между культурами. Видом деятельности в данном случае выступает *аналитическая исследовательская работа.*

Наконец, к когнитивному компоненту мы отнесли овладение понятийным аппаратом для сравнения культур, нахождения общего. Данная задача может решаться *в проектной деятельности*, например через составление глоссария как элемента проекта.

Прагматический компонент. Данный компонент цели / задачи / результата подразумевает, как было показано выше, обширный перечень межкультурных умений, от способности отбирать стратегии и средства для общения согласно культуре, статусу партнера до анализа результативности коммуникации. Формирование данных умений не может происходить иначе, чем в *речевой деятельности.* Овладение стратегиями и средствами межкультурного общения должно обеспечиваться, начиная с уровня А1 посредством строгого соблюдения деятельностного подхода к организации речевой практики, принципа аутентичности текстов и речевой деятельности, принципа комплексности.

Аутентичность общения обеспечивается, во-первых, аутентичностью текстов, служащих источником для отбора лексики и образцом для построения высказываний; во-вторых, формулированием коммуникативных задач, соответствующих аутентичным ситуациям общения и нацеленных на формирование профессиональных межкультурных умений.

Принцип комплексности реализуется, в частности, через доминирование интегративных заданий, обеспечивающих употребление одного и того же языкового материала в разнообразных видах речевой деятельности. Пример такого задания уровня А1: прочитайте e-mail, в котором Ваш новый друг описывает маршрут от университета до его дома, задайте (письменно) уточняющие вопросы, объясните (устно) маршрут другому сокурснику, ответьте на его вопросы. Пример задания уровня В2: прослушайте диалог о впечатлениях друзей от посещения ресторана, выскажите свое мнение, напишите рекламную / критическую заметку. На продвинутых уровнях принцип комплексности может реализоваться в полной мере *в проектной работе*. На подготовительном этапе учащиеся знакомятся с устными и письменными документами, взаимодействуют на этапе исполнения, предъявляют результат в письменной (брошюра) или устной форме (видеоролик), докладывают о результатах и производят само- и взаимооценивание.

Деятельностный подход должен быть реализован в духе его современной интерпретации [2. С. 15], подразумевающей, что обучающемуся следует решить коммуникативную задачу, четко «вписав» ее в контекст общения, «приняв» определенную социальную роль. На

начальном уровне обучения в заданиях интерактивного и проектного характера естественно доминирование «я-роли». На старших этапах обучения учащийся, оставаясь «самим собой», приглашается попробовать себя в разных социальных функциях: волонтера, организатора культурного события, члена экологической ассоциации и т.д.

Особо ценными для формирования межкультурной компетенции будущего специалиста следует признать ситуации, при которых учащемуся, оставаясь в рамках своей реальной национальной идентичности, предстоит создать некий речевой продукт. Последний не будет качественным, если обучающийся не взглянет в определенный момент его создания на проблему «глазами» другого. Приведем пример удачного в этом смысле *группового проекта*. Обучающиеся выбирают определенную область сферы потребления (покупка продуктов / одежды / технических принадлежностей / прочее), анализируют практики в двух странах и составляют советы франкофону о целесообразности тех или иных действий в своей стране (адреса, фирмы, формы оплаты, что предпочесть, чего остерегаться). В классе индивидуальные тексты обсуждаются, составляется общий текст, который размещается, например, в блоге для оценивания реальным потребителем информации. Ценность таких ситуаций состоит в том, что они направлены естественным образом на одновременное развитие когнитивных стратегических и прагматических умений.

Важнейшим умением прагматического характера следует признать умение анализа результативности коммуникации. Значительным шагом вперед в этом направлении может быть использование упражнений, предполагающих *практику выхода с результатами проектной деятельности на конкретного потребителя* или общественность для получения обратной связи, запускающей процесс рефлексии о результативности своего труда. Приведем примеры таких заданий. Составить информацию о своем регионе для туристического агентства. Написать страничку в туристическую брошюру, предназначенную для иностранцев и информирующую их о принятом в регионе поведении на улице, в быту. Составить индивидуально описание блюда; представить друг другу свою работу; договориться, какой идеей они будут объединены в общем блоге; разместить в Интернете совместный речевой продукт; проанализировать реакцию читателей. Составить табличку на нескольких языках с советами, как быть ответственным туристом и беречь окружающую среду в вашем городе; поместить ее в посещаемых местах, а ее фото – в Сети; проанализировать общественную реакцию.

Ценность этих заданий заключается не только в том, что такая практика непосредственно может быть связана с будущими профессиональными обязанностями нашего студента, но и в том, что речевой продукт получает аутентичную оценку (потенциального работодателя в

том числе), в результате которой естественным образом происходят рефлексия об эффективности примененных стратегий, о совершенстве собственной компетенции и самокоррекция.

Аффективный компонент. Основной составляющей аффективного компонента цели / задачи / результата обучения в межкультурной перспективе считаются способность отойти от этноцентрического восприятия «другого», принятие культурного своеобразия, способность признать относительность своей точки зрения и собственных культурных ценностей. Воспитанию данной способности способствует, помимо прочего, знакомство с проблемой стереотипизации наших культурных представлений о «других», что для специалистов по межкультурной коммуникации является важной частью содержания обучения. Достижение адекватного результата происходит через *применение стратегий, выработанных и усвоенных на когнитивном уровне*. Первым шагом в осознании стереотипа выступает обычно компаративная стратегия: сравнение своих представлений со стереотипами, представленными в текстах. Далее должно происходить обращение к личному опыту, например в ходе выполнения задания рассказать о первых впечатлениях от встречи с иностранцем, о поводе для удивления. Затем следует применить стратегии обобщения и интерпретации: найти общее в представлениях других народов о какой-либо нации, отделить стереотипы от реальных культурных особенностей и привычек. После этого предметом анализа должна стать собственная культура, свой образ жизни. Нужно просить учащихся поделиться опытом взгляда на свою страну «со стороны». Примерно таким путем происходит процесс «релятивизации» собственных культурных воззрений.

Профессионально ориентированной частью аффективного компонента цели / задачи / результата обучения является готовность быть посредником между культурами, в том числе в конфликтных ситуациях. Вероятно, первым шагом в воспитании данного качества следует признать формирование представления о том, что универсальные, общечеловеческие ценности служат нашим объединяющим началом. В дальнейшем задача формирования умений медиации должна решаться опосредованно через постепенное открытие культуры другого, тренировку в вербальном объяснении культурных фактов, отношений, традиций и прочего, а также непосредственно *в ходе интерактивных упражнений и проектной работы.*

На **третьем этапе исследования** было важно сделать выводы о том, какие объекты оценивания и какие соответствующие им контрольные процедуры адекватны задачам текущего и промежуточного контроля, а какие из них могут быть вынесены на этап итоговой аттестации.

Когнитивный компонент. Несмотря на то что формирование знания о компонентах культуры может осуществляться в самых разных

видах деятельности, в том числе в интерактивной [3. С. 202], когнитивный компонент, в том виде, в каком он был нами представлен выше, обычно не включается в процедуру итоговой аттестации. Он может быть объектом текущего контроля. Это относится и к когнитивному стратегическому аспекту межкультурной компетенции, который может быть оценен при текущем или промежуточном контроле в ходе выполнения заданий, выявляющих успешность использования студентом разнообразных методов анализа для получения данных. Например, таких как увидеть в текстах культурную специфику, дать адекватное объяснение или толкование коннотаций одной и той же сущности интернационального порядка, увидеть в образцах дискурса примеры валоризации или девалоризации национального, заметить стереотипное восприятие, идентифицировать табу (питание, одежда, поведение) и т.д.

Прагматический компонент. Как при текущем, так и при итоговом контроле мы должны оценить способность студента мобилизовать известные умения, стратегии для выполнения функции медиатора в ситуациях би- или поликультурного контакта или интерпретатора культурных фактов. Процедуры, позволяющие проверить и оценить успешность исполнения студентом искомых функций, многочисленны. Приведем примеры.

В области интерпретации: интерпретировать невербальное, а также паралингвистические элементы (логины, аббревиатуры); идентифицировать принадлежность речи к регистрам общения; понимать юмор; замечать стереотипы; видеть в документах (в том числе документах родной культуры) следы этноцентрического отношения; идентифицировать механизмы иностранного вмешательства в другую страну (иммиграция, война, культурное доминирование); прочитать текст на одном языке и передать его содержание на другом; интерпретировать факт из документа одной культуры в сравнении со своей / иной культурой; передать на нескольких языках нюансы одного и того же термина / концепта. Критерием оценки успешности интерпретации будет ее адекватность представлениям носителей соответствующих культур.

В области медиации: объяснить факт своей культуры иностранцу и наоборот; толковать партнеру культурные тонкости, специфику; спланировать общение, избегая зон потенциальных конфликтов; погасить конфликт, объяснив сторонам причины, выходы из конфликта, выступив с инициативой интерпретировать непонятное / сложное / особенное для собеседников; расспрашивать для понимания расхождений в точках зрения; искать новое знание в сотрудничестве, умея примирять расходящиеся мнения. Критерием оценки успешности медиации будет то, насколько поведение студента основывается на анализе контактирующих культур.

Аффективный компонент. С позиции оценивания компетенции данный компонент представляет наибольшую сложность и наибольший интерес. Элементы компетенции аффективного плана являются, как правило, объектами самооценивания или взаимооценивания в ходе текущего контроля. На этапе итоговой аттестации аффективный компонент может присутствовать, например, через использование технологии профессионального портфолио.

Выводы исследования

Проведение данного научного проекта в его исследовательской части позволило:

– более четко структурировать прогнозируемые результаты профессионального обучения;

– уточнить соотношение тематического и процессуального содержания обучения с вероятными формами контроля;

– выявить компоненты компетенции, слабо представленные в контрольных процедурах, для совершенствования процесса обучения;

– сформулировать основное противоречие для выдвижения гипотезы о формате и содержании государственного экзамена.

Противоречие состоит в том, что ГИА в его традиционной форме не отражает консультативно-коммуникативную деятельность будущего специалиста по межкультурной коммуникации. Выявленные в ходе исследования объекты оценивания когнитивной, прагматической и аффективной составляющих компетенции специалиста естественно вписываются в процедуры текущего контроля, но объективно трудновоспроизводимы в экзаменационной форме. Требуемое стандартом присутствие на государственной итоговой аттестации работодателей часто не исполняет той функции, на которую требование было рассчитано: работодатели не имеют возможности оценить готовность выпускника к реальной деятельности в сфере межкультурной коммуникации. В качестве гипотезы было принято положение о том, что формой проведения государственной аттестации может стать защита студентом итоговой проектной работы.

Эксперимент

Проектная деятельность обучающегося относится к разряду инновационной деятельности. Согласно мнению И.П. Сморжок, одной из основополагающих характеристик «человека культурного» является его способность к проективной деятельности, т.е. продуктивному воображению, творческому и свободному преобразованию окружающего мира [4]. Опираясь на мнение С.К. Гураль, которая отмечала, что мультиме-

дийная проектная деятельность помогает развить целый ряд компетенций, составляющих профессиональную компетентность специалиста [5. С. 131], коллектив кафедры романской филологии института иностранных языков МГПУ пришел к мнению, что завершением реализации программы, предусмотренной профилем подготовки студентов, должна быть именно мультимедийная презентация дипломного проекта. Проблема содержания и формы студенческого проекта была решена исходя из двух ключевых идей. Первая состояла в том, что проект должен по *форме* представлять собой законченный продукт, предназначенный потенциальному потребителю или работодателю. Вторая идея заключалась в том, что *содержание* проекта должно быть не только предназначено потребителю, но и опираться на ту часть образовательной программы, которая наиболее всего ориентирована на формирование конкретных профессиональных умений у студента. Идеи о важности интеграции языковой и профессиональной подготовки были высказаны неоднократно. Например, Н.И. Алмазова, Т.А. Баранова и Л.П. Халяпина отмечали, что «в современных условиях каждый вуз должен сделать самостоятельный и осмысленный выбор в данном направлении… постепенно внедряя и такие современные тенденции, как междисциплинарная координация и интеграция в преподавании иностранных языков и профессиональных дисциплин» [6. С. 131].

Сообразно данным исходным позициям было определено содержание дипломного проекта как «Национальная идентичность французов: лингвокультурный аспект». Данная тематика, помимо ее отражения в учебниках, используемых в ходе языковой подготовки студентов, системно представлена в курсе «Французский язык в сфере туризма» в рамках вариативного блока. Специалист, согласно современным тенденциям на рынке труда, немыслим вне мирового «кросс-культурного контекста». В настоящее время на рынке туристических услуг наблюдаются так называемые транснациональные процессы, что требует изучения мирового опыта организации туризма и сервисной сферы, освоения традиций туризма и сервиса как отечественного, так и зарубежного. Предложенный в Институте иностранных языков МГПУ курс «Французский язык в сфере туризма» готовит студентов к профессиональному диплому Торгово-промышленной палаты Парижа, дающему право на работу в сфере туризма в России и в странах Европы. Согласно программе Торгово-промышленной палаты Парижа, дисциплина «Французский язык в сфере туризма», реализуемая на третьем курсе бакалавриата в шестом и седьмом семестрах, ориентирована на приобщение студентов к одной из возможных сфер их профессиональной деятельности. Именно виды туризма (культурного, экологического, гастрономического, экстремального) послужили информационной основой для создания бакалаврских дипломных проектов.

Дисциплина «Французский язык в сфере туризма» знакомит студентов с основными понятиями в сфере туризма, видами и методами туристской деятельности. Во время практических занятий уделяется внимание объектам культурного наследия, рассматривается роль элементов культуры в формировании туристского интереса, обращается внимание на факторы, влияющие на привлекательность городов, регионов и стран в целом с точки зрения культурного наследия. Темы блока рассматривают также вопросы, связанные с географическими и климатическими особенностями разных регионов, с конкретными приемами включения в туристский продукт особенностей избранного направления. Материал практических занятий по туризму включает проведение необходимых экскурсов в ряд смежных областей, связанных с гостиничным хозяйством, ресторанным бизнесом, транспортом, условиями визового режима, паспортного и таможенного контроля и т.п. в форме, доступной пониманию студентов-лингвистов. Во время занятий вырабатываются навыки анализа рекреационных ресурсов России и возможных схем развития избранных форм туризма. Используются аутентичные материалы: рекламные буклеты, рекламные проспекты различных туристических организаций, мультимедийные презентации предложений в области туристической деятельности, сайты туристических агентств России и Франции. Обучение ведется с использованием таких дидактических методов, как коммуникативный, поисковый, метод проблемного изложения (решение проблемных вопросов, ситуаций), объяснительно-репродуктивный, объяснительно-иллюстративный. Содержание и организация курса позволяют формировать важные профессиональные компетенции, отраженные в образовательной программе, а именно умения:

– выполнять функцию посредника в сфере межкультурной коммуникации;

– выявлять и критически анализировать конкретные проблемы межкультурной коммуникации, влияющие на эффективность межкультурных и межъязыковых контактов;

– проводить эмпирические исследования проблемных ситуаций и диссонансов в сфере межкультурной коммуникации;

– проводить информационно-поисковую деятельность, направленную на совершенствование профессиональных умений в области межкультурной коммуникации;

– составлять словники в профессионально ориентированных областях межкультурной коммуникации;

– применять тактики разрешения конфликтных ситуаций в сфере межкультурной коммуникации;

– стимулировать мотивацию профессионального развития, творческое участие в организационно-административной работе в сфере межкультурной коммуникации;

– адаптироваться к запросам динамично развивающегося рынка труда столичного мегаполиса и быть социально мобильным.

В рамках общей тематики проекта «Национальная идентичность французов: лингвокультурный аспект» студентам были предложены следующие темы:

– Знаменательные исторические и современные события.

– Положительный имидж Франции, создаваемый на страницах учебников французского языка для иностранцев.

– Места коллективной памяти – туризм как цивилизационная миссия Франции / России.

– Константы французской / русской культуры как национальная доминанта – просветительская миссия памятников культуры.

– Национально-прецедентные имена, имидж политических лидеров, главы государства.

– Искусство медийного характера – киноискусство, эстрадное искусство и шоу-бизнес. Образы Франции в авторской (эстрадной) песне.

– Еда как лингвокультурный код нации. Французская / русская гастрономическая система (кухня, ресторан), региональные кулинарные традиции.

– Французская мода как ретрансляция положительного образа страны на международном уровне.

– Модель поведения француза.

– Ритуалы повседневности: распорядок приема пищи, время для отдыха, которые выполняют определенные функции обрядов, конструирующих французскую / русскую идентичность.

– Франция в городском пространстве Москвы (язык, культура и др.).

– Французский университет: история и современность.

Этапы работы над проектом были определены в циклограмме с указанием графика консультаций и встреч преподавателя и студентов:

Циклограмма выполнения проекта ГИА

Срок	Вид деятельности	Примечания	Отметка о выполнении (заполняется руководителем преддипломной практики)
Февраль	Организационное собрание. Выбор темы проекта	До 1 марта	
Март	Утверждение темы проекта на заседании кафедры. Составление плана проекта	До 20 марта	
Апрель	Подготовка эссе, библиографического списка по теме проекта	До 1 мая	
Май	Подготовка проекта (видеосюжета, ролика, виртуальной экскурсии)	До 20 мая	
Май	Предзащита проекта	22 мая	

Был разработан и представлен студентам перечень обязательных элементов дипломного проекта в виде портфолио с указанием объема каждого элемента:

– план проекта;

– краткая аннотация проекта;

– эссе (текст, который сопровождает видеоряд на французском языке, 12–15 страниц);

– источники (путеводители, справочники, краеведческая литература, картографический материал, не менее 25–30 позиций);

– форма изложения материала и его оформления (видеоролик рекламный, информационный, виртуальная экскурсия по музею, городу, региону России и Франции, видеосюжет);

– критерии оценки мультимедийной презентации проекта.

Оценочная таблица

Этапы	Критерии	Баллы
Оформление и выполнение проекта	1. Актуальность темы, предлагаемых решений. Практическая направленность работы	
	2. Объем и полнота разработок, самостоятельность, законченность, подготовленность к защите	
	3. Уровень творчества: оригинальность раскрытия темы, подходов, предлагаемых решений	
	4. Аргументированность предлагаемых решений, подходов, выводов	
	5. Качество презентации: оформление, соответствие стандартным требованиям, рубрицирование и структура текста, качество схем, рисунков	
Защита проекта	1. Качество доклада: композиция, полнота представления работы, подходов, результатов; аргументированность	
	2. Объем и глубина знаний по теме: эрудиция, наличие межпредметных (междисциплинарных) связей	
	3. Представление проекта: культура речи, манера, использование наглядных средств, чувство времени, импровизационное начало, поддержка внимания аудитории	
	4. Ответы на вопросы: полнота, аргументированность, убежденность, стремление раскрыть тему и сильные стороны работы	

Во время подготовки дипломного проекта обучающиеся должны были решить ряд конкретных задач, связанных с изучением и анализом дополнительного материала по теме, закрепить навыки работы со специальной литературой и периодическими изданиями, проявить умение систематизировать информацию, а также изложить ее в наиболее лаконичной, но достаточно полной форме. Процесс работы был разделен на три этапа: подготовительный, основной и заключительный.

В течение подготовительного этапа студентам следовало определиться с выбором темы проекта, составить план выполнения проекта,

согласовать и утвердить план с руководителем проекта, провести подбор и анализ литературы и других источников для подготовки эссе.

Основной этап заключался в том, чтобы определить цель и задачи проекта, целевую аудиторию, аргументировать актуальность и ценность выбранной темы для потенциального потребителя и работодателя, выбрать форму представления проекта.

Заключительный этап предполагал мультимедийное оформление проекта. Для этого был организован мастер-класс с ведущим специалистом ИКТ, который предложил студентам новейшие программы работы с видеосюжетом, клипом, видеосъемками, роликом, а также программы работы со звуком и наложением звука на видео. Напомним, что целью проекта было не просто представление презентации или видеоряда по теме, а создание профессионального продукта для самого широкого рынка сервиса и услуг.

При определении тем дипломных проектов была принята во внимание важность идеи межкультурного взаимодействия двух стран, России и Франции, с преобладанием познавательной направленности. Темы дипломных проектов могли быть выбраны как самим студентом, так и рекомендованы руководителем проекта, например:

– В рамках изученной темы «Культурное наследие Франции» представить направление живописи «импрессионизм». Рассказать о течении, его представителях, мировых шедеврах данного течения, выставленных в музее Орсе в Париже, доме-музее Клода Моне в Живерни. Рассказать о коллекциях импрессионистов в российских музеях: Музее изобразительных искусств имени А.С. Пушкина в Москве, Эрмитаже и Музее русского импрессионизма в Санкт-Петербурге. Форма проекта – виртуальная экскурсия.

– В рамках изученной темы «Охрана окружающей среды» осветить экологические проблемы мегаполисов (Москва, Париж) и пути решения указанных проблем на примере Франции и России. Затронуть тему здорового питания (экопродукты) или экотуризма, которые приобретают все большую популярность в мире. Форма проекта – видеосюжет с последующей презентацией.

– В рамках изученной темы «Путешествие» рассказать о различных видах туризма, включая экстремальный и экотуризм, представить в форме рекламы малоизвестные или интересные места России. Подготовить проект как готовый рекламный продукт для турагентств, работающих в области привлечения иностранных туристов в Россию. Форма проекта – рекламный ролик.

Основными критериями при выборе темы проекта студентом являлись его практический интерес и стремление расширить свои познания в области, связанной с межкультурной коммуникацией в сфере культурно-познавательного, экологического, гастрономического или иного туризма.

В качестве методов исследования послужили: теоретический метод (анализ научно-публицистической литературы по проблеме исследуемой темы, синтез изучаемых материалов, классификация и обобщение данных) и эмпирический метод, заключающийся в выявлении и обобщении фактов непосредственно в опыте, наблюдении.

Заключение

Несмотря на трудности проводимого впервые эксперимента, все проекты, представленные к защите выпускниками 2017 года, соответствовали заявленному инновационному подходу, отличались продуманностью и были оценены государственной аттестационной комиссией положительно. По мнению государственной аттестационной комиссии, включающей работодателей, отдельные дипломные проекты могут быть использованы в работе:

– туроператоров: видеоролик для любителей активного отдыха «Путешествие по малоизведанным и живописным местам России», видеосюжет «Французская модель экотуризма как пример новых возможностей для России»;

– гидов-экскурсоводов: видеоэкскурсии по Москве «Столичные места с французскими корнями» и «Французы в Москве: историко-архитектурный путеводитель»;

– руководителей культурных центров: видеогид по ресторанам французской кухни в Москве, интерактивная экскурсия «Отношение к творчеству Рене Магритта в Бельгии и в России».

Изначальная установка на создание законченного продукта, представляющего потенциальному потребителю или работодателю рекламу туристических услуг, новых направлений, интерактивную экскурсию по городу (архитектурно-градостроительную) или по музею (литературно-художественную), видеоролик о культурном событии, т.е. продукта, имеющего потенциал практического использования в средствах массовой коммуникации, повысила заинтересованность студентов в расширении своих лингвистических знаний и умений, создала потребность в поиске новых форм использования языка на фоне современных требований рынка труда.

Ценность итоговых заданий в виде реализации практико ориентированных проектов заключалась не столько в том, что такая практика может быть непосредственно связана с будущими трудовыми действиями выпускников, но в основном в том, что созданный продукт получил аутентичную оценку потенциального работодателя, в результате которой студент естественным образом произвел рефлексию об эффективности примененных стратегий, о совершенстве собственной компетенции. Обучающиеся увидели возможность реализации / внедрения

подготовленных ими проектов на рынке труда на примере сферы сервиса и туризма.

Гипотеза эксперимента предполагала, что если в практике текущего и промежуточного контроля присутствуют объекты оценивания для всех компонентов профессиональной межкультурной компетенции студентов, то в рамках итоговой аттестации основной целью следует сделать оценку прагматических профессиональных умений. Однако эксперимент показал, что для подобных инновационных форм проведения итоговой аттестации задача может быть расширена. В ходе работы государственной комиссии было выявлено, что особыми объектами внимания членов комиссии-работодателей являлись:

– прагматические умения, в частности языковое представление проекта, его техническое сопровождение и умения интеракции;

– когнитивный результат обучения, а именно культурологические знания о стране изучаемого языка;

– когнитивный стратегический результат обучения, например, способность сделать сопоставительный анализ представленных лингвокультурологических явлений в плане межкультурной (русско-французской) коммуникации.

Таким образом, дальнейшее осуществление проекта по совершенствованию итоговой аттестации выпускников направления «Лингвистика», профиля «Теория и практика межкультурной коммуникации» будет нацелено на изучение вопроса о возможности расширения объектов итогового оценивания.

Литература

1. ***Бердичевский А.Л.*** Межкультурное образование: мода или необходимость? // Диалог Культур. Культура диалога. В поисках передовых социогуманитарных практик : материалы Первой междунар. конф. (Москва 14–16 апреля 2016 г.) / под общ. ред. Е.Г. Таревой, Л.Г. Викуловой. М. : МГПУ; Языки народов мира, 2016. С. 41–46.
2. ***Le Cadre*** Européen Commun de Référence pour les langues / Conseil de Coopération culturelle, Comité de l'Education, Division des Langues Vivantes. Strasbourg : Didier, 2001. URL: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf.
3. ***Безукладников К.Э.*** Interactive Approach to Esp Teaching and Learning // World Applied Sciences Journal. 2013. № 24 (2). P. 201–206.
4. ***Сморжок И.П.*** Проектирование социально-культурного пространства: Теоретический и организационно-педагогический аспекты. М., 2016. URL: http://www.dissercat.com/content/proektirovanie-sotsialno-kulturnogo-prostranstva-teoreticheskii-i-organizatsion-no-pedagogich
5. ***Гураль С.К., Терешкова Н.С.*** Обучение техническому переводу студентов-лингвистов китайского отделения посредством мультимедийной проектной деятельности // Язык и культура. 2016. № 1 (33). С. 129–136.
6. ***Алмазова Н.И., Баранова Т.А., Халяпина Л.П.*** Педагогические подходы и модели интегрированного обучения иностранным языкам и профессиональным дисциплинам в зарубежной и российской лингводидактике // Язык и культура. 2017. № 39. С. 116–134. DOI: 10.17223/19996195/39/8

Сведения об авторах:
Щепилова Алла Викторовна – доктор педагогических наук, профессор, директор Института иностранных языков Московского городского педагогического университета (Москва, Россия). E-mail: SchepilovaAV@mgpu.ru
Черкашина Елена Ивановна – доцент, кандидат филологических наук, доцент кафедры романской филологии Института иностранных языков Московского городского педагогического университета (Москва, Россия). E-mail: elena_chere@inbox.ru

Поступила в редакцию 4 марта 2018 г.

INNOVATIVE EXPERIENCE OF MENTORING WOULD-BE LINGUISTS FOR A GRADUATION PROJECT: FROM RESEARCH TO EXPERIMENT

Shchepilova A.V., Doctor of Education, Professor, Director of the Institute of Foreign Languages within Moscow City Pedagogic University (Moscow, Russia). E-mail: SchepilovaAV@mgpu.ru
Cherkashina E.I., PhD, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Romance Philology of the Institute of Foreign Languages of Moscow City Pedagogical University (Moscow, Russia). E-mail: elena_chere@inbox.ru

DOI: 10.17223/19996195/41/21

Abstract. According to the requirements of higher education standards the State Final Examination (SFE) should demonstrate the graduates' development of competences declared in the educational program. In the Institute of Foreign Languages within Moscow City Pedagogic University, a scientific project was carried out to bring into accordance the goal and the tasks of the educational program together with the complex of procedures assessing international professional competence of a graduate in "Linguistics" field of education, specialization "Theory and practice of intercultural communication". The research part of the project consisted of three stages. At the first stage, using context analysis method, generalised descriptors were singled out from the competence model of the specialist in intercultural communication, which make it possible to more clearly structure the planned results of education at three levels, i.e. cognitive, pragmatic and affective. Such description of the required result of education was necessary to find clear guidelines for selecting the content of control activities. At the second stage, the types of activities were described that allow to form the planned results. At the third stage, to further improve the educational process, the components of the competence, that are poorly presented in control procedures, were specified, and a contradiction has been formulated to put forward a hypothesis about the format and content of the state examination. The contradiction lied in the fact that the SFE in its traditional form did not expose the advisory-communicative activity of the future specialist in intercultural communication. The required by the standard presence of employers at the State Final Examination often failed its function. The employers did not have an opportunity to evaluate the readiness of the graduate for real activity in the sphere of intercultural communication. As a hypothesis, the statement was accepted that the form of final state examination could be the defence of final project work by the student. The problem of the content and form of the student project was solved on the basis of two key ideas. The first one was that the project in its form should present a complete product aimed at a potential consumer or an employer. The second idea was that the content of the project should be not only intended for the consumer but also include the part of the educational program that is most focused on forming specific professional skills in students. This discipline is the course "The French Language in the Sphere of Tourism" that trains students for the professional diploma of the Chamber of Commerce and Industry of Paris. In accordance with these initial positions, the content of the graduation project was defined as "The National Identity of the French: Linguo-Cultural Aspect". The students were proposed the themes for projects. The stages of project work were identified in the schedule

with the timing of consultations and meetings for professors and students. A list of compulsory elements of the graduation project was developed in the form of a portfolio with an indication of the necessary volume of each element. The experiment has confirmed the productivity of the accepted hypothesis. The students have created projects with a potential of practical usage in mass media, in the work of travel agents, guides, managers of cultural centres. The created products have received an authentic assessment of potential employers; the students have conducted the reflection on the effectiveness of the applied strategies and the level of their own competence. The graduates have seen an opportunity to realize their projects in the job market at the example of sphere of service and tourism. This has increased their interest in expanding their linguistic knowledge and skills, created the necessity to look for new forms of language usage in terms of the requirements of the modern labour market. The experiment has also shown that with the help of a well-designed system of assessment materials final examination of the graduates can control the presence of great variety of intercultural competence components both in pragmatic and cognitive aspects.
Keywords: intercultural professional competence; assessment of intercultural competence; innovative form of state final examination; controlled items; graduation project; professional product.

References

1. Berdichevskiy A.L. (2016) Mezhkul'turnoye obrazovaniye: moda ili neobkhodimost'? [Intercultural education: fashion or necessity?] // Dialog Kul'tur. Kul'tura dialoga. V poiskakh peredovykh sotsiogumanitarnykh praktik : materialy Pervoy mezhd. konf. M. : MGPU; Jazyki narodov mira. pp. 41–46.
2. Le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (2001) / Conseil de Coopération culturelle, Comité de l'Education, Division des Langues Vivantes. Strasbourg : Didier. URL:http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf.
3. Bezukladnikov K.E. (2013) Interactive Approach to ESP Teaching and Learning // World Applied Sciences Journal. 24 (2). pp. 201–206.
4. Smorzhok I.P. (2016) Proyektirovaniye sotsial'no-kul'turnogo prostranstva: Teoreticheskiy i organizatsionno-pedagogicheskiy aspekty [Designing socio-cultural space: theoretical, and organizational and pedagogical aspects]. M. URL: http://www.dissercat.com/content/proektirovanie-sotsialno-kulturnogo-prostranstva-teoreticheskii-i-organizatsionno-pedagogich
5. Gural' S.K., Tereshkova N.S. (2016) Obucheniye tekhnicheskomu perevodu studentov-lingvistov kitayskogo otdeleniya posredstvom mul'timediynoy proyektnoy deyatel'nosti [Teaching technical translation to students-linguists of Chinese department via multimedia project activities]// Jazyk i kul'tura – Language and Culture. 1 (33). pp. 129–136.
6. Almazova N.I., Baranova T.A., Khalyapina L.P. (2017) Pedagogicheskiye podkhody i modeli integrirovannogo obucheniya inostrannym yazykam i professional'nym distsiplinam v zarubezhnoy i rossiyskoy lingvodidaktike [Pedagogical approaches and models of integrated teaching foreign languages and professional disciplines in foreign and Russian linguodidactics] // Jazyk i kul'tura – Language and Culture. 39. pp. 116–134. DOI: 10.17223/19996195/39/8

Received 4 March 2018

Научный журнал

Язык и культура

№ 41 2018

Редактор Ю.П. Готфрид
Редактор-переводчик В.В. Воздвиженский
Оригинал-макет А.И. Лелоюр
Дизайн обложки Л.Д. Кривцовой

Подписано в печать 27.03.2018 г.
Формат 70x108 1/16. Усл. печ. л. 29,2. Гарнитура Times.
Тираж 50 экз. Заказ № 3229. Цена свободная.

Дата выхода в свет 15.06.2018 г.

Адрес редакции и издателя:
634050, Томск, пр. Ленина, 36
Национальный исследовательский Томский государственный университет
Телефон / факс: 8+(3822)–52-97-42
E-mail: gural.svetlana@mail.ru

Издательство: Издательский Дом Томского государственного университета.
Адрес: 634050, г. Томск, пр. Ленина, 36.
Телефоны: 8(382-2)–52-98-49; 8(382-2)–52-96-75
Сайт: http://publish.tsu.ru
E-mail: rio.tsu@mail.ru

Журнал отпечатан на полиграфическом оборудовании
Издательского Дома Томского государственного университета
634050, г. Томск, Ленина, 36
Тел. 8+(382-2)–52-98-49
Сайт: http://publish.tsu.ru; E-mail: rio.tsu@mail.ru