

Язык и культура

№ 44

2018

Научный журнал

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

Подписной индекс в объединённом каталоге «Пресса России» 44041

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

Томск
2018

Учредитель – ТОМСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

Главный редактор, председатель редакционной коллегии:

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

ЧЛЕНЫ РЕДАКЦИОННОЙ КОЛЛЕГИИ:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Попова Татьяна Георгиевна, доктор филологических наук, профессор, кафедра английского языка Федерального государственного казенного военного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Военный университет» Министерства обороны Российской Федерации (Россия).

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

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

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

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

Тер-Минасова Светлана Григорьевна, доктор филологических наук, профессор, факультет иностранных языков Московского государственного университета (Россия).

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

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

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

Founder – TOMSK STATE UNIVERSITY

Head of the Editorial Board

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

MEMBERS OF THE EDITORIAL BOARD:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Dr. Petr J. Mitchell, EdD, Associate Professor, Tomsk State University (Russia).

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

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

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

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

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

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

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

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

Prof. Tatiana G. Popova, D.Sc. (Philology), Professor, The Federal State Official Military Educational Institute of Higher Professional Education "Military University" of the Ministry of Defense of the Russian Federation (Russia).

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

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

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

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

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

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

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

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

Editorial and publisher address:

National Research Tomsk State University, Faculty of Foreign Languages

36 Lenina Avenue, Tomsk, Russia, 634050

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

СОДЕРЖАНИЕ

ЯЗЫКОЗНАНИЕ

<i>Бубнова Н.В.</i> Прецедентные смоленские антропонимы в составе общенациональных фоновых знаний	6
<i>Дубовский Ю.А., Заграевская Т.Б.</i> Вариативность узуса двоеточия и тире в англо- и русскоязычных контекстах бизнес-дискурса Интернета	29
<i>Жогова И.Г., Солдатова О.Б.</i> Компаративный троп как средство реализации функций СМИ в политических текстах британской прессы	44
<i>Зайцева А.С., Сложеникина Ю.В.</i> К вопросу о категоризации терминологии чрезвычайных ситуаций (на материале английской терминологии)	57
<i>Масляков В.С., Нагорная Т.А.</i> К вопросу о справедливости в контексте изучения концепта «Правда», вербализованного в лексемах <i>pravda</i> , <i>truth</i> и <i>verdad</i> (на материале русских, английских и испанских пословиц и поговорок)	70
<i>Серягина Ю.С.</i> Театральный дискурс в сибирской периодике конца XIX – начала XX в.: немецкая драматургия (М. Дрейер, Л. Фульда, О. Эрнст)	87
<i>Сосунова Г.А.</i> Концепт «la lutte» (борьба) во французском таможенном дискурсе	106
<i>Эль сабрути Р.Р.</i> Экспрессивный потенциал арабской речи	120

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ

<i>Безукладников К.Э., Крузе Б.А., Жигалев Б.А., Сорокоумова С.Н., Егорова П.А.</i> Психологическая безопасность в школьном и вузовском лингвистическом образовании	134
<i>Голев Н.Д., Сологуб О.П.</i> Лингводидактическая программа «Обучение иностранному языку в ходе онлайн-переписки» как форма учебной коммуникативной практики: методологические аспекты	152
<i>Гураль С.К., Головки О.С., Петрова Г.И.</i> Использование критического дискурс-анализа в преподавании иностранного языка в неязыковом вузе	167
<i>Дмитриева Е.Н., Оберемко О.Г.</i> Подготовка преподавателя иностранного языка в русле культурологической парадигмы	182
<i>Колесникова Н.И., Ридная Ю.В.</i> Формирование жанровой компетенции иностранных учащихся в научной сфере общения	198
<i>Конева Е.В.</i> Русский язык как иностранный в вальдорфских школах Германии	218
<i>Краснощекова Г.А.</i> Фундаментализация языкового образования студентов в технических вузах	229
<i>Левитан К.М., Югова М.А.</i> Учебник иностранного языка для специальных целей как средство развития инновационной языковой личности студентов	248
<i>Минин М.Г., Шайкина О.И.</i> Интенсификация процесса обучения иностранному языку с использованием BYOD-технологии	267
<i>Обдалова О.А.</i> Когнитивно-дискурсивная технология в обучении иноязычной межкультурной коммуникации	279

CONTENTS

LINGUISTICS

<i>Bubnova N.V.</i> Precedent Smolensk antroponyms in the national background knowledge	6
<i>Dubovsky Yu.A., Zagrayevskaya T.B.</i> Variability of colon and dash usage in English and Russian internet business discourse contexts	29
<i>Zhogova I.G., Soldatova O.B.</i> Comparative devices as a means of implementation of the functions of the mass media in political texts of the British press	44
<i>Zaytseva A.S., Slozhenikina Yu.V.</i> To the question of categorization of the terminology of emergency situations (on the basis of English terminology)	57
<i>Maslyakov V.S., Nagornaya T.A.</i> To the question of justice in the context of the study of the concept of "Truth" verbalized in the lexemes <i>pravda</i> , <i>truth</i> and <i>verdad</i> (on the basis of Russian, English and Spanish proverbs and sayings)	70
<i>Seryagina Y.S.</i> German deramaturgy in the imagological paradigm of the Siberian periodics of the end of the XIX – the start of XX: M. Dreyer, L. Fulda, O. Ernst	87
<i>Sosunova G.A.</i> The concept «la lutte» in the French customs discourse	106
<i>Rashida R. El Sabruti.</i> Expressive potential of Arabic speech	120

THEORY AND METHODOLOGY OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES

<i>Bezukladnikov K.E., Kruze B.A., Zhigalev B.A., Sorokoumova S.N., Egorova P.A.</i> Psychological safety in the school and university linguistic education	134
<i>Golev N.D., Sologub O.P.</i> Linguo-didactic program 'teaching foreign language through online-correspondence' as a form of educational and communication practice: methodological aspects	152
<i>Gural S.K., Golovko O.S., Petrova G.I.</i> The use of critical discourse-analysis in foreign language teaching in higher educational institution	167
<i>Dmitrieva E.N., Oberemko O.G.</i> Training of a foreign language teacher in line with the cultural paradigm	182
<i>Kolesnikova N.I., Ridnaya Yu.V.</i> Forming foreign students' genre competence in scientific sphere of communication	198
<i>Koneva E.V.</i> Russian as a foreign language in German Waldorf schools	218
<i>Krasnoshchekova G.A.</i> Fundamentalization of language education of the students in technical universities	229
<i>Levitan K.M., Yugova M.A.</i> Foreign language for specific purposes textbook as a means of fostering innovative linguistic personality of students	248
<i>Minin M.G., Shaykina O.I.</i> Intensification of foreign language teaching process using byod-technology	267
<i>Obdaloova O.A.</i> Cognitive-discursive technology in teaching foreign language intercultural communication	279

ЯЗЫКОЗНАНИЕ

УДК 81.161.1'373.2+81'27
DOI: 10.17223/19996195/44/1

ПРЕЦЕДЕНТНЫЕ СМОЛЕНСКИЕ АНТРОПОНИМЫ В СОСТАВЕ ОБЩЕНАЦИОНАЛЬНЫХ ФОНОВЫХ ЗНАНИЙ

Н.В. Бубнова

Аннотация. Исследование прецедентных ономастических единиц, формирующих когнитивную базу языка, приобретает особую актуальность в современной лингвистике, поскольку знание прецедентных имен во многом обуславливает принадлежность языковой личности к определенной культуре, что особенно важно на фоне интенсивных процессов всеобщей глобализации. В настоящей работе рассмотрено, как представлены прецедентные смоленские антропонимы (Ю.А. Гагарин, М.И. Глинка, А.Т. Твардовский, М.В. Исаковский, Ф.С. Конь, М.К. Тенишева, Н.И. Рыленков), выявленные в результате ассоциативного эксперимента на региональном уровне, в составе фоновых знаний общенационального уровня, что также было определено экспериментально. На общенациональном уровне в эксперименте приняли участие 1617 студентов разнопрофильных вузов Москвы и Санкт-Петербурга. В течение ограниченного времени респондентам было предложено записать любые реакции на перечисленные выше антропонимы. Полученный материал обработан в электронной базе данных Microsoft Office Access, где в компактном и удобном для анализа виде представлен состав ассоциативно-культурного фона каждого онима. Количественный и качественный анализ полученных реакций с точки зрения их когнитивной ценности позволил заключить, что не все прецедентные на региональном (смоленском) уровне антропонимы являются прецедентными на общенациональном уровне лингвокультурологической ценности. В списках реакций только на три онима – Ю.А. Гагарин, М.И. Глинка, А.Т. Твардовский – преобладают информативные ассоциации, отражающие значимые компоненты в семантике названных имен. В списках реакций на другие антропонимы доминируют «пустые», оценочные, ошибочные и формальные ассоциации. Таким образом, региональные работы по изучению имени как знака культуры служат своего рода «фильтром» при выявлении прецедентных имен, а последующее их рассмотрение на общенациональном уровне подтверждает или опровергает эту прецедентность. Проведенное исследование ставит ряд вопросов, главным из которых является вопрос о популяризации объективно прецедентных региональных имен с целью включения их в состав общенационального ономастикона. Многие имена, являясь ключевыми для русской культуры, выполняют функцию ономастических маркеров (термин Н.А. Максимчук) русского культурного пространства, сигнализирующих о принадлежности данной языковой единицы к данному культурному пространству, с одной стороны, и о принадлежности языковой личности (в составе фоновых знаний которой входят данные имена) к определенному культурному социуму – с другой. Определение перечня ономастических маркеров русского культурного пространства и разработка принципов организа-

ции культурного знания на основе анализа семантики ономастических единиц значимы для представителей всего национального социума и являются одним из условий существования и сохранения единого культурного пространства многонациональной России.

Ключевые слова: ассоциативно-культурный фон; ассоциативный эксперимент; имя собственное (оним); фоновые знания; языковая личность.

Введение

Прецедентные имена собственные как особая категория прецедентных единиц, определенных Ю.Н. Карауловым в 80-е гг. XX в. [1. С. 216], занимают особое место в любом общенациональном ономастическом. По замечанию Н.А. Максимчук, прецедентные имена принадлежат ядру любой национальной картины мира, являясь составной частью так называемого общеобязательного знания [2. С. 56]. Значимость исследования прецедентных имен определяется, прежде всего, очевидностью того, что «наличие обще- и равнозначимого ядра (в данном случае – ономастического) является необходимым условием гармоничного социального сосуществования, а усиление расхождений в восприятии тех или иных ключевых имен, как правило, является маркером ситуации развития социокультурной напряженности» [Там же. С. 57].

Результаты изучения феномена прецедентности языковых единиц (в том числе ономастических) отражены в работах В.Г. Костомарова и Н.Д. Бурвиковой [3], В.В. Красных [4], Д.Б. Гудкова [5], Е.О. Наумовой [6], Г.Г. Сергеевой [7], О.Е. Фроловой [8], Н.А. Голубевой [9], Е.А. Флейшер [10], Л.В. Моисеенко [11] и многих других исследователей. Прецедентные единицы составляют когнитивную базу языка, под которой понимают определенным образом структурированную совокупность знаний и представлений, которыми обладают все члены того или иного лингвокультурного сообщества [4. С. 63]. Как отмечает В.В. Красных, «в когнитивной базе хранится, во-первых, сам вербальный феномен (имя или высказывание); во-вторых, то, что за ним стоит и что, собственно, и делает его прецедентным, т.е. совокупность дифференциальных признаков и атрибутов и совокупность значений-смыслов» [12. С. 79].

Вопрос о наличии значения у имени собственного – один из наиболее сложных и ключевых вопросов ономастики. Е.Л. Березович образно и вместе с тем очень точно отмечает, что «семантика имени собственного долгое время играла в отечественной ономастике роль того “мальчика”, который рос и мужал вопреки сомнениям окружающих относительно самого факта его существования (А был ли мальчик-то?..)» [13. С. 5]. При остающейся дискуссионности вопроса о наличии у онима лексического значения наличие национально-культурного компонента, множества коннотаций в содержании имени признано абсолютным большинством исследователей.

Для описания коннотативного компонента в содержании имени мы используем термин «ассоциативно-культурный фон» (АКФ), предложенный Н.А. Максимчук [14. С. 166]. Все ономастические единицы имеют более / менее богатый АКФ, во многом определяемый степенью коннотативности конкретного онима, но далеко не все имена собственные можно назвать прецедентными для русской культуры. На соотношение понятий «коннотативность» и «прецедентность» по отношению к ономастической лексике впервые обратила внимание И.В. Крюкова, отметившая, что коннотативность онима – это более широкое понятие, «наличие коннотаций в семантической структуре имени собственного может стать базой для развития прецедентности. Любое прецедентное имя коннотативно, но утверждать обратное нельзя» [15. С. 61].

На наш взгляд, говорить о переходе имени из разряда коннотативных в разряд прецедентных можно тогда, когда максимальное количество коннотативных компонентов значения этого имени известно определенному числу носителей данного языка, представителей данной культуры. Рассмотрение именно этого вопроса является одной из основных задач данной работы.

Методология

Ведущим методом нашего исследования (наряду с аналитическим, классификационным, описательным, статистическим с привлечением компьютерных методов обработки материала и др.) является ассоциативный эксперимент. Исследователи отмечают, что «практика использования ассоциативного эксперимента в настоящее время расширяется, этот метод используется в разных научных направлениях, в частности для изучения языкового сознания, языковой картины мира, когнитивных процессов человека, системной организации лексики и выделения лексических группировок, изучения механизмов порождения и восприятия речи и текста, изучения семантики языковых единиц, описания концептов как единиц мышления...» [16. С. 5]. По мнению Ю.А. Федосовой, несмотря на то, что методика ассоциативного эксперимента известна достаточно давно, ее актуальность не только не уменьшается, а, напротив, возрастает, что связано с развитием антропоцентрического подхода к анализу языка и сознания [17. С. 329].

Ассоциативный эксперимент был проведен нами в два этапа: вначале на региональном, а затем на общенациональном уровне. В ходе проведения эксперимента на региональном уровне респонденты-смоляне вначале заполняли анонимную анкету, содержащую следующие характеристики: пол, возраст, место рождения, уровень образования, сфера профессиональной деятельности, время проживания на Смоленщине и место жительства (город Смоленск или один из районов

области). Затем испытуемым было предложено в течение одной минуты записать любые имена собственные, ассоциируемые ими со Смоленским краем. Основная цель данного этапа эксперимента – выявить общезначимые, прецедентные смоленские ономастические единицы. В результате эксперимента было получено 1 212 реакций (13 471 употребление), из числа которых при помощи программы Microsoft Office Access было выделено «ядро», сформированное прецедентными онимами, обладающими наиболее высокими индексами частотности и названными респондентами всех групп, независимо от пола, возраста, уровня образования и других характеристик анкеты. Состав «ядра» ономастических фоновых знаний смолян о своем крае формируют следующие имена (в скобках для каждого онима указан индекс частотности): *Днепр* (953), *Успенский собор* (725), *Крепостная стена* (695), *Ю.А. Гагарин* (596), *М.И. Глинка* (492), *А.Т. Твардовский* (466), *Смоленск* (345), *М.В. Исаковский* (273), *Ф.С. Конь* (232), *М.К. Тенишева* (166), *Н.И. Рыленков* (154), *Василий Теркин* (124) [18].

На данном этапе работы мы исследуем, как представлены прецедентные смоленские имена на общенациональном уровне. Для этого нами был проведен ассоциативный эксперимент со студентами разнопрофильных вузов Москвы и Санкт-Петербурга. Общее количество респондентов – 1 617. В эксперименте приняли участие студенты следующих московских вузов (826 испытуемых, здесь и далее для каждого вуза в скобках указано количество участников): Московского государственного университета дизайна и технологий (234); Московского государственного технического университета имени Н.Э. Баумана (174); Московского государственного областного университета (172); Российского государственного гуманитарного университета (137); Военного университета Министерства обороны Российской Федерации (62); Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (29); Государственного института русского языка имени А.С. Пушкина (18). Также участниками эксперимента стали студенты петербургских вузов (791 респондент): Санкт-Петербургского государственного технологического института (406); Санкт-Петербургского государственного университета (209); Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена (132); Санкт-Петербургского государственного университета промышленных технологий и дизайна (44). В начале эксперимента участники заполняли анонимную анкету, содержащую следующие характеристики: пол, возраст, курс обучения, место рождения (Москва / Петербург или другой город / поселок), образование (среднее / среднее специальное / высшее), сфера будущей профессиональной деятельности (гуманитарная / техническая), родной язык(и). Наиболее релевантным для настоящего исследования является показатель места рождения респондентов, по которому

большинство испытуемых рождены в провинциях, а не в одной из двух столиц (61,2% по отношению к 38,8%). Следует отметить, что в эксперименте приняли участие испытуемые из самых разных городов России, из чего можно заключить, что в результате нами был выявлен состав фоновых знаний о Смоленщине и ее прецедентных именах, присущий общенациональной языковой личности.

Собственно эксперимент состоял в том, что респондентам было предложено записать любые реакции, связанные с перечисленными выше прецедентными смоленскими ономастическими единицами (время реакций на каждый стимул ограничивалось 7 секундами; стимулы предъявлялись устно в порядке убывания их индексов частотности, выявленных в результате эксперимента на региональном уровне). Полученный ассоциативный материал был обработан также посредством создания электронной базы данных, где в компактном и удобном для дальнейшего анализа виде представлен состав АКФ каждого онима-стимула.

Наиболее распространенным разрядом среди прецедентных смоленских онимов является разряд антропонимов (7 имен из 12), именно характеристике АКФ «ядерных» смоленских антропонимов посвящена настоящая работа.

Исследование

Полученные в результате эксперимента со столичным студенчеством количественные данные, характеризующие анализируемые в настоящей работе смоленские прецедентные антропонимы, отражены в таблице, где Р – реакция, У – употребление. Все данные приведены в числовом выражении; наиболее важные показатели для «проверки прецедентности» онима представлены также в процентном выражении: количество «пустых» бланков, т.е. заполнена только анкета, а реакции на заданные стимулы отсутствуют (сначала указано общее число, затем – количество пустых бланков у респондентов из вузов Москвы + количество пустых бланков у испытуемых из вузов Петербурга) и количество употреблений в списках совпадающих реакций:

**Количественные показатели реакций столичного студенчества
на «ядерные» смоленские антропонимы**

№ п/п	Оним-стимул	Количество «пустых» бланков	Количество совпадающих		Количество несовпадающих		Общее количество	
			Р	У	Р	У	Р	У
1	<i>Ю.А. Гагарин</i>	4: 3 + 1 (0,2%)	80	2 670 (88,5%)	288	348	368	3 018
2	<i>М.И. Глинка</i>	104: 44 + 60 (6,4%)	73	1 902 (85,6%)	258	319	331	2 221

№ п/п	Оним-стимул	Количество «пустых» бланков	Количество совпадающих		Количество несовпадающих		Общее количество	
			Р	У	Р	У	Р	У
3	А.Т. Твардовский	141: 65 + 76 (8,7%)	76	1 751 (83,3%)	287	350	363	2 101
4	М.В. Исаковский	748: 357 + 391 (46,3%)	56	656 (69,1%)	208	293	264	949
5	Ф.С. Конь	583: 302 + 281 (36,1%)	74	919 (73,8%)	264	327	338	1 246
6	М.К. Тенишева	752: 364 + 388 (46,5%)	44	646 (65,7%)	273	338	317	984
7	Н.И. Рыленков	900: 438 + 462 (55,7%)	47	473 (58,5%)	287	336	334	809

Количество совпадающих реакций и употреблений в электронной базе было подсчитано следующим образом: реакцию *космос* на стимул *Гагарин* привели 485 московских студентов и 495 студентов из Санкт-Петербурга – это 1 совпадающая реакция, 980 употреблений и т.д.

Количество несовпадающих реакций – это полученная разница от количества названных реакций и количества совпадающих реакций. Например, на стимул *Гагарин* в списках реакций московских студентов было зафиксировано всего 217 случаев, из них 80 совпадающих, следовательно, 137 реакций не совпадают со списками петербургских студентов; а для студентов из Петербурга: 231 – общее количество реакций - 80 совпадающих = 151 несовпадающая реакция. В таблице приведено общее число несовпадающих реакций: $137 + 151 = 288$ (без дифференциации Москва / Санкт-Петербург). Количество несовпадающих употреблений рассчитывалось по формуле $(a + b) - c$, где a – количество употреблений в списках московских студентов; b – количество употреблений в списках петербургских студентов; c – количество употреблений совпадающих реакций. Например, для стимула *Гагарин*: $(1\ 438 + 1\ 580) - 2\ 670 = 348$.

Общим количеством реакций и употреблений в окончательно обработанном составе АКФ онима-стимула мы называем сумму совпадающих и несовпадающих реакций и употреблений. Для стимула *Гагарин*: 80 совпадающих реакций + 288 несовпадающих реакций = 368 реакций; $2\ 670 + 348 = 3\ 018$ употреблений.

Количественные данные, представленные в таблице, показывают, что менее 10% «пустых» бланков зафиксировано для трех стимулов: *Ю.А. Гагарин*, *М.И. Глинка*, *А.Т. Твардовский* (особо отметим, что на стимул *Ю.А. Гагарин* никаких реакций не привели всего 4 испытуемых из 1 617). Большое количество незаполненных бланков, свидетельствующее об отсутствии имени в составе фоновых знаний значительной части респондентов, характеризует стимулы *М.В. Исаковский*, *Ф.С. Конь*,

М.К. Тенишева, Н.И. Рыленков (от 36,1 до 55,7%). При этом следует отметить, что количество незаполненных бланков распределилось примерно поровну между респондентами из вузов Москвы и из вузов Петербурга, что наглядно представлено в таблице. Такие количественные показатели можно рассматривать как первый из критериев «проверки прецедентности» общезначимых смоленских антропонимов на общенациональном уровне. В соответствии с данным критерием можно заключить, что 3 из 7 «ядерных» смоленских антропонимических единиц (Ю.А. Гагарин, М.И. Глинка, А.Т. Твардовский) перешли с регионального на более высокий уровень лингвокультурологической ценности.

Вторым критерием для «проверки прецедентности» анализируемых онимов является качественный анализ состава их АКФ, т.е. классификация формирующих этот АКФ реакций по их когнитивной ценности и выделение смысловых групп информативных реакций. С точки зрения когнитивной ценности (когнитивного потенциала) в составе АКФ каждого онима мы выделяем три типа реакций: общезначимые, индивидуальные и реакции с неясной мотивационной основой. Среди общезначимых реакций могут быть выделены пять групп: 1) информативные, передающие значимые компоненты АКФ имени; 2) оценочные, выражающие положительную / отрицательную оценку онима-стимула и его носителя; 3) формальные, основанные на внешнем звуковом сходстве с онимом-стимулом; 4) ошибочные, отражающие неверное восприятие онима-стимула; 5) «пустые», свидетельствующие о незнании респондентами информативных компонентов АКФ имени либо не заключающие в себе никакой конкретной информации, относящейся к имени.

Рассмотрим, какие группы реакций можно выделить в составе АКФ каждого антропонима. Для классификации мы будем использовать совпадающие реакции на каждый оним-стимул. Целесообразность такого подхода обусловлена тем, что количество употреблений совпадающих реакций (от 58,5 до 88,5%) для всех онимов-стимулов свидетельствует о том, что эти реакции являются наиболее частотными и действительно общезначимыми в списках реакций обеих групп респондентов, что также является показателем стереотипности восприятия заданных стимулов московским и петербургским студенчеством. Неповторяющиеся же реакции представлены преимущественно единично, являясь индивидуальными, или имеют невысокий индекс частотности, представляя собой реакции с неясной мотивационной основой. Поскольку для анализа будем использовать только общие для столичного студенчества реакции, количество которых достаточно ограничено (во многом в силу их стереотипности), мы не будем укрупнять классификацию, объединяя семантически однородные реакции, к которым относим реакции-словоформы, однокоренные слова и явления синтаксической деривации, а также варианты разного графического оформления реакции.

Кроме того, целесообразность именно такого подхода обусловлена спецификой ассоциативного материала, в котором грамматическая форма реакций на общезначимые смоленские имена собственные является одним из релевантных признаков. Например, на стимул *Ю.А. Гагарин* 6 испытуемых назвали реакцию *звезда*, 53 респондента привели реакцию *звезды*; данные реакции не могут быть объединены, поскольку принадлежат различным смысловым группам: в первом случае дана оценка личности первого космонавта, а во втором назван атрибут космического пространства, о чем свидетельствует «ассоциативный контекст» в бланках отдельных участников эксперимента. Следует отметить, что именно «ассоциативный контекст» в спорных случаях определял принадлежность реакции той / иной смысловой группе. Например, реакцию *первый человек* на стимул *Гагарин* мы отнесли к группе информативных, а не ошибочных реакций, поскольку она была приведена наряду с реакциями *покорение космоса*, *прорыв* и т.п. Реакции *творчество*, *произведения* на стимул *Глинка* отнесены к группе «пустых», а не информативных реакций по причине того, что были приведены в контексте реакций *не знаю, ничего, человек* и т.п., а для стимула *Твардовский* реакции *искусство* и *творчество*, напротив, относятся к числу информативных, поскольку были названы наряду с реакциями *поэт*, *Василий Теркин* и т.п.

Ассоциативно-культурный фон антропонима Ю.А. Гагарин

Состав АКФ антропонима *Ю.А. Гагарин* формируют 80 реакций (2 670 употреблений), в числе которых 79 общезначимых реакций и одна индивидуальная реакция (*тезка* 2).

Среди общезначимых реакций могут быть выделены следующие группы:

ИНФОРМАТИВНЫЕ РЕАКЦИИ 63 / 2 496:

1. Реакции, характеризующие сферу деятельности носителя имени 29 / 2 214:

1.1. Космическая сфера: *космос* 980; *звезды* 53; *Земля* 17; *Вселенная*, *планета* 5; *небо*, *орбита* 4; *планеты*, *спутник* 3; *астрономия* 2.

1.2. Профессия, род занятий: *космонавт* 292; *летчик* 15; *пилот* 3.

1.2.1. *Первый* 110; *первый космонавт* 39; *первый полет* 32; *первый полет в космос* 28; *первый человек в космосе* 25; *первый в космосе* 13; *первый человек* 5; *первопроходец*, *первый полет человека в космос* 3; *пионер* 2.

1.3. Полет в космос: *ракета* 178; *Поехали!* 110; *полет* 93; *скафандр* 36; *12 апреля* 32; *полет в космос* 24; *1961 год* 21; *шлем* 18; *апрель* 13; *12 апреля 1961 года* 11; *«Восток»* 6; *Байконур*, *белка и стрелка* 4; *собака*, *20 век* 2.

1.4. Космонавтика: *космонавтика* 10; *День космонавтики* 4.

2. Реакции, выражающие патриотические чувства от первого полета 13 / 164:

- 2.1. СССР 91; Россия 15; патриотизм 4; совок, Союз 2.
 - 2.2. Открытие 23; прорыв 9; прогресс 5; достижение 4; будущее, Вперед! 2.
 - 2.3. Мир 3; Холодная война 2.
 3. Реакции, характеризующие образ и личность носителя имени 3 / 74: улыбка 68; смелость 4; отвага 2.
 4. Реакции, описывающие жизнь и смерть Ю.А. Гагарина 4 / 33:
 - 4.1. Оренбург 3.
 - 4.2. Луна 24; полет на Луну, самолет 3.
 5. Реакции, отражающие память о первом космонавте 2 / 5: улица 3; плакат 2.
 6. Реакции по смежности 1 / 6: Королев 6.
- ОЦЕНОЧНЫЕ РЕАКЦИИ 12 / 128: герой 49; гордость 33; великий 10; легенда 8; звезда 6; великий человек 5; герой СССР, слава 4; лучший 3; гордость России, молодец, наше все 2.
- «ПУСТЫЕ» РЕАКЦИИ 4 / 44:
1. Человек 24; мужчина 11; мужик 5.
 2. История 4.

Абсолютное большинство реакций в составе АКФ антропонима Ю.А. Гагарин (2 496 употреблений из 2 670; 93,5%) – это реакции информативного типа, которые отражают значимые компоненты АКФ исследуемого онима. Это является показателем того, что данное имя входит в состав фоновых знаний столичного студенчества, т.е. принадлежит общенациональному уровню лингвокультурологической ценности.

Наиболее распространенную смысловую группу составляют реакции, характеризующие сферу деятельности носителя имени, что полностью совпадает с составом реакций респондентов-смолян на данный стимул и снова доказывает стереотипность ассоциативной связи «антропоним – сфера деятельности носителя имени». Другие смысловые группы реакций столичного студенчества и их состав в целом также коррелируют с составом реакций испытуемых из Смоленского края [18]. Попутно отметим, что антропоним *Гагарин* был предложен в качестве слова-стимула участникам эксперимента при составлении Русского ассоциативного словаря, и приведенные тогда реакции и полученные сейчас нами реакции очень схожи [19], что свидетельствует о том, что имя Ю.А. Гагарина входит в состав фоновых знаний культурного наследия.

Все информативные реакции в составе АКФ антропонима Ю.А. Гагарин объективны и закономерны. Отдельные реакции позволяют эксплицировать лингвокультурологическую информацию в содержании АКФ исследуемого имени, в данном случае ярким примером является улыбка Гагарина – реакция, зафиксированная в списках смолян и в списках представителей столичных регионов и отраженная в

лингвострановедческой литературе [20]. Реакции лингвокультурологического типа в составе АКФ ономастических единиц заслуживают особого внимания и последующего лексикографического описания. В качестве примера приведем и опишем подобные реакции на стимул *Ю.А. Гагарин*; в составе АКФ других «ядерных» смоленских антропонимов такие реакции также были выявлены, и их описание может стать объектом отдельного самостоятельного исследования и лексикографирования.

Так, в составе АКФ антропонима *Ю.А. Гагарин*, помимо реакции *улыбка*, нами были зафиксированы реакции *«Блондин!»*, *Есенин* (в списках реакций студентов московских вузов) и *Есенин по типу, шнурок, королева Англии* (в списках реакций студентов из Петербурга). Эти реакции не входят в состав общих реакций (хотя лексема *Есенин* пересекается в списках респондентов обеих групп), но содержат в себе важную лингвокультурологическую информацию, экспликация и последующая лексикографическая интерпретация которой существенно обогащают состав АКФ анализируемого имени.

Реакции *Есенин*, *Есенин по типу* мотивированы тем, что А.А. Проханов назвал С.А. Есенина «Гагариным русской поэзии»: «Есенин – это Гагарин русской поэзии, а Гагарин – Есенин русского космоса. Есенин создал такой язык, с помощью которого он мог отрываться от брэнной земли, преодолевать гравитацию и уноситься туда, в лазурь <...> Есенин взлетел так высоко, что вдруг ударился о железное небо. Его Серебряный русский век столкнулся с Железным русским веком, и от этого удара Есенин разбился и упал на землю. И звуки удара не умолкают в наших душах по сей день» [21].

Возникновение реакции *«Блондин!»* обусловлено тем, что прозвище «Блондин» с легкой руки Ю.А. Гагарина получил другой советский космонавт А.А. Леонов [22].

Наличие реакции *шнурок* в списках реакций респондентов – показатель знания знаменитой ситуации с развязанным шнурком на встрече 14 апреля 1961 г. Ю.А. Гагарина в Москве с руководством страны: «И вот, первый в мире космонавт, советский человек майор Юрий Гагарин широко шагает по ковровой дорожке от трапа самолета к установленной у кромки взлетного поля правительственной трибуне. За ним жадно следят миллионы глаз – передача транслируется в прямой телеэфир. А тут – шнурок развязался! Развязавшийся шнурок стал той трогательной деталью, которая вдруг показала всем, что Юрий Гагарин – не небожитель вовсе, каким хотели представить его советские пропагандисты, а самый обычный человек. Вот идет по ковровой дорожке, небольшого роста самый великий в мире человек, а на правом ботинке мотыляется развязанный шнурок...» [23].

Реакция *королева Англии* позволяет эксплицировать следующую информацию: по замечанию исследователей, дипломатической и прото-

кольной победой Москвы стало приглашение Гагарина на ланч у королевы Елизаветы II. Он был включен в список гостей, среди которых были выдающиеся британцы – от покорителя Эвереста до главы Всеанглийского лаун-теннисного клуба. Британский исследователь истории мировой космонавтики Кристофер Райли в статье «Ради всего человечества» писал, что официальный Лондон впоследствии удостоился осуждения со стороны западных союзников за якобы допущенное нарушение «солидарности». Однако послание мира и глобальной солидарности, которое донес Гагарин своим полетом вокруг Земли, возможно, помогло предотвратить Третью мировую войну, – резюмирует Райли [24].

Кроме того, богатую историко-культурную информацию можно извлечь из содержания реакций, отражающих память о носителе имени; реакций, характеризующих внутреннюю форму фамилии и других смысловых групп реакций, но экспликация и описание этой информации выходят за рамки данной статьи, а в перспективе найдет отражение в лексикографическом преломлении исследования.

Ассоциативно-культурный фон антропонима М.И. Глинка

Состав АКФ антропонима *М.И. Глинка* формируют 73 реакции (1 902 употребления), в числе которых 69 общезначимых реакций и 4 реакции с неясной / неоднозначной мотивационной основой (*книга 5; театр 4; картина 3; гренки 2*).

Среди общезначимых реакций могут быть выделены следующие группы:

ИНФОРМАТИВНЫЕ РЕАКЦИИ 43 / 1 701:

1. Реакции, характеризующие сферу деятельности носителя имени **37 / 1 680:**

1.1. Профессия, род занятий: *композитор 530; музыкант 71; русский композитор 8*.

1.2. Сфера искусства и ее атрибуты: *музыка 681; классика 62; ноты 57; опера 33; Могучая кучка 30; искусство 28; фортепиано 17; пианино 15; мелодия, симфония 8; классическая музыка, рояль 7; скрипка 6; консерватория, песни 5; вальс, мелодии, МХК, оркестр, романс 4; композиция, культура, нота 3; оперы, песня, симфонии, танец 2*.

1.2.1. *Музыкальная школа 14; школа 7; уроки музыки 3*.

1.3. Названия произведений: *Иван Сусанин 16; Жизнь за царя 12; Руслан и Людмила 9; Славься! 4*.

2. Реакции, описывающие жизнь М.И. Глинки **4 / 16:**

2.1. *Россия 7; русский 5; Смоленск 2*.

2.2. *Гоголь 2*.

3. Реакции по смежности **2 / 5: Рахманинов 3; Бетховен 2**.

«ПУСТЫЕ» РЕАКЦИИ 9 / 61: *человек 18; творчество 16; история, мужчина 7; автор, борода, произведения 3; известность, известный человек 2*.

ОШИБОЧНЫЕ РЕАКЦИИ 6 / 58:

1. *Писатель* 30; *поэт* 5; *стихи* 4.2. *Художник* 10.3. *Садко* 5; *балет* 4.

ОЦЕНОЧНЫЕ РЕАКЦИИ 10 / 34: *талант* 6; *гений* 5; *великий, красивая музыка* 4; *великий композитор, великий русский композитор, красота* 3; *великий музыкант, потрясающий композитор, талантливый* 2.

ФОРМАЛЬНЫЕ РЕАКЦИИ 1 / 34: *глина* 34.

Абсолютное большинство реакций в составе АКФ антропонима *М.И. Глинка* (1 701 употребление из 1 902; 89,4%) – это информативные реакции, что можно рассматривать как показатель того, что данное имя также принадлежит общенациональному уровню лингвокультурологической ценности. Для ошибочных реакций *писатель* и *поэт* можно говорить о наличии ассоциативной смежности: они характеризуют русского поэта, публициста, прозаика, офицера, участника декабристских обществ Фёдора Николаевича Глинку (кстати, также выходца из Смоленской губернии).

Списки реакций столичного студенчества и респондентов-смолян на данный стимул также соотносятся, наиболее распространенные смысловые группы в них вновь формируют реакции, характеризующие сферу деятельности носителя имени. Принципиальным отличием списков реакций респондентов-смолян от списков реакций столичного студенчества является то, что в числе общих для московских и петербургских студентов реакций не зафиксирована ни одна ассоциация, отражающая память о великом композиторе, а список реакций жителей Смоленского края отличается разнообразием и частотностью следующих реакций: *памятник, филармония, музей-усадьба, Блонье* и др. [18]. Такие результаты еще раз доказывают, что именно в регионе концентрируется историческая память о великих личностях в истории России, и эти сведения должны быть популяризированы и выведены на общенациональный уровень (для специалистов-филологов, прежде всего, посредством лексикографических изданий).

В лингвокультурологическом плане среди представленных выше реакций особо значима реакция *Гоголь*, мотивация возникновения и историко-культурное содержание которой отражено в «Записках» самого композитора, где он характеризует свои отношения с писателем [25].

Ассоциативно-культурный фон антропонима *А.Т. Твардовский*

Состав АКФ антропонима *А.Т. Твардовский* формируют 76 реакций (1 751 употребление), в числе которых 72 общезначимые реакции и

4 реакции с неясной / неоднозначной мотивационной основой (*творог 4; театр 3; костер, лед 2*).

Среди общезначимых реакций могут быть выделены следующие группы:

ИНФОРМАТИВНЫЕ РЕАКЦИИ 55 / 1 664:

1. Реакции, характеризующие сферу деятельности носителя имени 27 / 1 166:

1.1. Профессия, род занятий: *писатель 442; поэт 135; русский писатель 4; журналист, литератор, советский писатель 3*.

1.2. Сфера творчества: *литература 162; стихи 123; поэзия 53; книги 45; книга 36; стихотворения, творчество 17; поэма 15; проза, рассказы, чтение 13; искусство 12; произведение, произведения 8; буквы 7; классика, перо 4; культура, рассказ 3; повесть 2*.

1.2.1. *Школа 18*.

2. Реакции, описывающие литературное творчество автора 20 / 472:

2.1. Поэма «Василий Теркин»: *Василий Теркин 261; Переправа... 25; солдат 6; гармошка, медаль, юмор 2*.

2.2. Военная тематика произведений: *война 114; ВОВ 14; стихи о войне 9; военные стихи, фронт 4; Вторая мировая война 3; военная тематика, военный писатель, победа, «Я убит подо Ржевом» 2*.

2.3. Другая тематика автора: *детство 7; дети 5; природа, река 3*.

3. Реакции, характеризующие жизнь и личность носителя имени 4 / 13:

3.1. *Спокойствие 3; мужество, патриотизм 2*.

3.2. *СССР 6*.

4. Реакции, отражающие память об А.Т. Твардовском, 4 / 13: *кино 5; памятник, 20 век 3; XX век 2*.

«ПУСТЫЕ» РЕАКЦИИ 8 / 45: *человек 16; известность, мужчина 7; личность 5; история 4; известный, Саша, творец 2*.

ОШИБОЧНЫЕ РЕАКЦИИ 4 / 12: *музыка 5; режиссер 3; актер, сказки 2*.

ФОРМАЛЬНЫЕ РЕАКЦИИ 2 / 11: *твердый 7; твердь 4*.

ОЦЕНОЧНЫЕ РЕАКЦИИ 3 / 8: *великий 4; величие, талант 2*.

Абсолютное большинство реакций в составе АКФ антропонима А.Т. Твардовский (1 664 употребления из 1751; 95,1%) также представляет собой реакции информативного типа, т.е. данное имя мы тоже можем отнести к общенациональному уровню лингвокультурологической ценности. Для некоторых ошибочных реакций можно говорить о наличии ассоциативной смежности: реакция *режиссер* – к Владиславу Станиславовичу Твардовскому, русскому режиссеру-аниматору; реакция *актер* – к Владзимежу Твардовскому, польскому актеру театра и кино; реакция *музыка* относится к Ромуальду Твардовскому, одному из современных польских композиторов.

Списки информативных реакций столичного студенчества и респондентов-смолян вновь коррелируют, наиболее распространенные смысловые группы в них вновь формируют реакции, характеризующие сферу деятельности носителя имени; особо отметим, что одной из самых частотных реакций в данной группе является литературное имя *Василий Теркин*, что свидетельствует о том, что в состав фоновых знаний совокупной языковой личности смолян и общенациональной языковой личности А.Т. Твардовский вошел, прежде всего, как автор знаменитой «книги про бойца».

Списки реакций испытуемых-смолян отличаются от списков реакций участников эксперимента из столичных регионов тем, что смоляне указали связь поэта со Смоленщиной и место рождения А.Т. Твардовского (*Починок, смолянин, земляк* и др.), а студенты столичных вузов – нет. При этом следует отметить, что в поэме «Василий Теркин» (глава «О герое») автор прославляет Смоленский край и смоленское происхождение главного героя: «Не иной какой, не энский, / Безымянный корешок, / А действительно смоленский, / Как дразнили нас, рожок. / Не кичусь родным я краем, / Но пройди весь белый свет – / Кто в рожки тебе сыграет / Так, как наш смоленский дед». Также отличием в восприятии стимула смолянами и участниками эксперимента на общенациональном уровне является то, что жители Смоленского края называли множество памятных мест и организаций, связанных с именем (*улица, памятник, библиотека* и др.) [18]. Тем не менее из представленных выше реакций, общих для столичного студенчества, реакции, отражающие память об А.Т. Твардовском, содержат многоплановую историко-культурную информацию. Кроме того, особо значимыми в лингвокультурологическом плане являются реакции *Солженицын, еврей, улица, библиотека* и др. (они не указаны выше, поскольку относятся к числу несовпадающих у московский и петербургских реакций на анализируемый стимул).

Ассоциативно-культурный фон антропонима *М.В. Исаковский*

Состав АКФ антропонима *М.В. Исаковский* формируют 56 реакций (656 употреблений), в числе которых 53 общезначимые реакции и 3 реакции с неясной / неоднозначной мотивационной основой (*медведь 5; знание 3; лес 2*).

Среди общезначимых реакций могут быть выделены следующие группы:

«ПУСТЫЕ» РЕАКЦИИ 26 / 358: человек 124; мужчина 51; кто это? 44; ? 23; не знаю 21; неизвестность 10; деятель 9; история, нет ассоциаций 8; известный человек 7; имя 6; личность, нет 5; знаменитость, известный, неизвестный, ХЗ 4; кто-то, незнакомец, пустота 3; борода, живопись, Михаил, Миша, незнание, ничего 2.

ИНФОРМАТИВНЫЕ РЕАКЦИИ 17 / 130:

1. Реакции, характеризующие сферу деятельности носителя имени 14 / 123:

1.1. Профессия, род занятий: *писатель* 37; *поэт* 20; *советский поэт* 3; *русский поэт* 2.

1.2. Сфера творчества: *литература, творчество* 11; *искусство* 8; *книга* 7; *стихи* 6; *поэзия* 5; *книги* 4; *песни* 3; *Катюша* 2.

1.2.1. *Школа* 4.

2. Реакции, характеризующие жизнь и личность носителя имени 3 / 7:

2.1. *Россия* 3; *война* 2.

2.1. *Строгий* 2.

ФОРМАЛЬНЫЕ РЕАКЦИИ 6 / 129: *Исаакиевский собор* 67; *собор* 26; *Исаак* 15; *Ньютон* 10; *Исаак Ньютон* 6; *физика* 5.

ОШИБОЧНЫЕ РЕАКЦИИ 4 / 29: *композитор* 11; *ученый* 10; *архитектура* 5; *картины* 3.

В составе АКФ антропонима *М.В. Исаковский* абсолютное большинство реакций (526 употреблений из 656; 80,2%) – это неинформативные реакции, т.е. они не несут информации о значимых компонентах АКФ исследуемого онима. Такие результаты позволяют заключить, что данное имя не входит в состав фоновых знаний большей части столичного студенчества. Преобладают в общем списке «пустые» реакции, достаточно распространены также группы формальных и ошибочных реакций. Попутно отметим, что реакции *Исаакиевский собор*, *собор* зафиксированы преимущественно в списках ответов студентов из вузов Санкт-Петербурга, что является показателем «включенности» в конкретную культурно-языковую среду на формирование фоновых знаний языковой личности. Среди ошибочных реакций следует отдельно выделить достаточно частотную реакцию *композитор*, возникновение которой, на наш взгляд, обусловлено тем, что многие стихотворения «смоленского соловья России» положены на музыку и стали по-настоящему народными песнями.

Состав АКФ антропонима *М.В. Исаковский* в его восприятии столичным студенчеством позволяет заключить, что имя М.В. Исаковского является прецедентным только для представителей регионального (смоленского) микросоциума, а на общенациональный уровень не выходит. Полученные результаты представляются несколько неожиданными с учетом того, что поэт является автором текстов известных и всенародно любимых песен «Катюша», «Враги сожгли родную хату», «Одинокая гармонь», «Огонек», «И кто его знает», «Летят перелетные птицы», «Каким ты был», «Ой, цветет калина», «В прифронтовом лесу» и др.

Ассоциативно-культурный фон антропонима *Ф.С. Конь*

Состав АКФ антропонима *Ф.С. Конь* формируют 74 реакции (919 употреблений), в числе которых 71 общезначимая реакция, 2 реак-

ции с неясной / неоднозначной мотивационной основой (*мультфильм, огонь* 2) и одна индивидуальная реакция (*школа* 4).

Среди общезначимых реакций могут быть выделены следующие группы:

«ПУСТЫЕ» РЕАКЦИИ 53 / 821:

1. Реакции, не имеющие отношения к анализируемому стимулу:

1.1. *Конь* 232; *лошадь* 196; *животное* 39; *конюшня* 11; *поле* 10; *грива, копыта* 8; *деревня, кентавр, подкова, седло* 6; *жеребец, овес, пони* 7; *иго-го, сила, упряжка* 4; *подковы, скачки* 3; *и-го-го, конь?, конюх, природа, сбруя, цыгане* 2.

1.2. *Пальто* 6; *конь в пальто* 3.

1.3. *Шахматы* 5.

1.4. *Достоевский* 2 (данная реакция относится к созвучному потенциальному стимулу *Кони*: Кони Анатолий Федорович – мемуарист, литератор, юрист, общественный деятель, почетный академик, был лично знаком с Ф.М. Достоевским и очень высокого оценивал его литературное творчество).

2. Реакции, характеризующие незнание информативных компонентов АКФ исследуемого имени: *человек* 52; *мужчина* 33; ? 12; *кто это?* 12; *фамилия* 10; *не знаю, неизвестность* 9; *история* 7; *личность* 4; *деятель, известная личность, известный* 3; *кто?; недоумение, неизвестно, нет ассоциаций, русский мужик* 2.

3. Реакции, выражающие только эмоциональное восприятие стимула: *смех* 19; *смешная фамилия* 13; *говорящая фамилия* 9; *лошадиная фамилия* 8; *странная фамилия* 5; *интересная фамилия* 3; *забавная фамилия* 2.

ИНФОРМАТИВНЫЕ РЕАКЦИИ 7 / 40:

1. Реакции, характеризующие сферу деятельности носителя имени 5 / 33: *архитектор* 16; *архитектура, искусство* 6; *творчество* 3; *деятель культуры* 2.

2. Другие информативные реакции 2 / 7: *памятник* 4; *русский* 3.

ОШИБОЧНЫЕ РЕАКЦИИ 8 / 35: *путешественник* 9; *художник* 7; *поэт* 5; *ученый* 4; *полководец, скульптор* 3; *путешествие, путешествия* 2.

ФОРМАЛЬНЫЕ РЕАКЦИИ 3 / 15: *Конюхов* 8; *Федор Конюхов* 4; *коньяк* 3.

Абсолютное большинство реакций в составе АКФ антропонима Ф.С. *Конь* (879 употреблений из 919; 95,6%) – это неинформативные реакции. В составе АКФ данного онима доминируют разнородные «пустые» реакции, среди которых мы выделили несколько подгрупп для того, чтобы структурировать ассоциативный материал. Кроме того, достаточно распространенной является группа ошибочных реакций, в числе которых необходимо выделить две реакции: *путешественник* и *скульптор*.

Реакция *путешественник* позволяет говорить о наличии ассоциативной смежности Конь – Конюхов и характеризует знаменитого Ф.Ф. Конюхова. Реакция *скульптор* близка к информативному полю онима-стимула, но свидетельствует о том, что понятия «архитектор (зодчий)» и «скульптор» не дифференцируются в языковом сознании испытуемых.

На основании представленных выше результатов мы также не можем включить имя Ф.С. Коня в состав общенационального ономастического пространства, несмотря на то, что зодчий возглавлял строительство знаменитого Белого города в Москве. Примечательно то, что реакция *Белый город* не просто не входит в список общих реакций столичного студенчества, но и не была приведена ни одним участником эксперимента, несмотря на то, что студенты московских вузов имеют возможность непосредственно наблюдать творение зодчего.

Ассоциативно-культурный фон антропонима М.К. Тенишева

Состав АКФ антропонима М.К. Тенишева формируют 44 реакции (646 употреблений), в числе которых 38 общезначимых реакций и 6 реакций с неясной / неоднозначной мотивационной основой (*тишина* 5; *нежность, сестра, цветы* 3; *голова, море* 2).

Среди общезначимых реакций могут быть выделены следующие группы:

ПУСТЫЕ РЕАКЦИИ 15 / 451: *женщина* 304; *девушка* 33; *кто это?* 22; *?* 21; *человек* 20; *не знаю* 16; *неизвестность* 8; *имя* 5; *известность, Маша, нет ассоциаций* 4; *знаменитая женщина, какая-то женщина* 3; *девочка, ничего* 2.

ФОРМАЛЬНЫЕ РЕАКЦИИ 2 / 76: *тень* 73; *Терешкова* 3.

ОШИБОЧНЫЕ РЕАКЦИИ 12 / 63: *актриса* 18; *балет, поэтесса, спорт* 8; *наука, певица* 4; *космос* 3; *космонавт, литература, партизанка, полная женщина, теннис* 2.

ИНФОРМАТИВНЫЕ РЕАКЦИИ 7 / 24:

1. Реакции, характеризующие сферу деятельности носителя имени 3 / 10: *искусство, театр* 4; *культура* 2.

2. Другие информативные реакции 4 / 14:

2.1. *Русская* 5; *русская женщина* 3.

2.2. *Дворянка* 4.

2.3. *Война* 2.

ОЦЕНОЧНЫЕ РЕАКЦИИ 2 / 14: *красота* 11; *красавица* 3.

В составе АКФ антропонима М.К. Тенишева абсолютное большинство реакций (622 употребления из 646; 96,3%) – это также неинформативные реакции, преобладают «пустые» реакции, частотными также являются формальные и ошибочные реакции, среди которых реакции *космос, космонавт* возникли на основе ассоциативной смежности и звукового созвучия лексем Тенишева / Терешкова. Состав АКФ онима М.К. Тенишева в его восприятии столичным студенчеством также позволяет сделать

вывод о том, что имя знаменитой дворянки, общественного деятеля, художника-эмальера, педагога, мецената и коллекционера не входит в состав лингвокультурологических фоновых знаний общенациональной языковой личности начала XXI в. На региональном же уровне это имя является действительно общезначимым, о чем свидетельствуют реакции респондентов-смолян [18], чему во многом, на наш взгляд, способствует наличие множества памятных мест в административном центре и ближайшем пригороде Смоленска (музей «Русская старина», улица, художественная школа, музейный комплекс «Теремок», памятник и др.).

Ассоциативно-культурный фон антропонима Н.И. Рыленков

Состав АКФ антропонима *Н.И. Рыленков* формируют 47 реакций (473 употребления), в числе которых 42 общезначимые реакции и 5 реакций с неясной / неоднозначной мотивационной основой (*руль 4; хохол 3; Земля, лопата, рулет 2*).

Среди общезначимых реакций могут быть выделены следующие группы:

ПУСТЫЕ РЕАКЦИИ 19 / 274: *мужчина 106; человек 54; кто это? 21; не знаю 19; ? 17; Коля 9; неизвестность, нет 7; история 5; деятель, неизвестно 4; известный, имя, мужик, неизвестный, Николай 3; незнакомец, смешная фамилия, фамилия 2.*

ФОРМАЛЬНЫЕ РЕАКЦИИ 6 / 100: *рыло 54; Рылеев 19; свинья 16; поросенок 5; крыло 4; рыть 2.*

ИНФОРМАТИВНЫЕ РЕАКЦИИ 9 / 54:

1. Реакции, характеризующие сферу деятельности носителя имени **5 / 42:** *писатель 18; поэт 8; литература 7; поэзия 5; книги 4.*

2. Другие информативные реакции **4 / 12:**

2.1. *Война 3; мужественность, революция 2.*

2.2. *Улица 5.*

ОШИБОЧНЫЕ РЕАКЦИИ 8 / 32: *художник 9; наука 6; ученый, физика 4; актер 3; декабрист, картина, спортсмен 2.*

Абсолютное большинство реакций (419 употреблений из 473; 88,6%) в составе АКФ антропонима *Н.И. Рыленков* неинформативно. Преобладают в данном случае также «пустые» и формальные реакции; достаточно распространенной является группа ошибочных ассоциаций, среди которых реакция *декабрист* также объясняется ассоциативной смежностью и звуковым созвучием лексем *Рыленков / Рылеев*.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что сфера прецедентности имени *Н.И. Рыленков* также ограничена региональным уровнем (на наш взгляд, в данном случае имеет значение то, что имя поэта знакомо смолянам в числе знаменитой триады представителей Смоленской поэтической школы – Твардовский, Исаковский, Рыленков), а на общенациональный уровень лингвокультурологической ценности не переходит.

Заключение

Таким образом, по количественному критерию (есть реакция / нет реакции) 3 из 7 «ядерных» смоленских антропонимов (Ю.А. Гагарин, М.И. Глинка, А.Т. Твардовский) перешли с регионального уровня на общенациональный уровень лингвокультурологической ценности. Проанализировав качественный состав реакций столичного студенчества на общезначимые смоленские ономастические единицы, мы подтвердили данные результаты: действительно, только три названных антропонима входят в состав общенациональных фоновых знаний; другие же онимы, обладающие определенной степенью коннотативности, не перешли на общенациональный уровень прецедентности. Отметим, что распределение реакций по смысловым группам может несколько варьироваться (что во многом будет обусловлено индивидуальностью исследователя), но в целом перечисленные выше группы реакций позволяют сделать объективные и достоверные выводы.

В результате проведенного нами исследования возникает три основных вопроса: 1. Почему одни регионально прецедентные имена переходят на общенациональный уровень, а другие ограничены региональным уровнем? 2. Прогнозируемо ли такое распределение по уровням лингвокультурологической ценности? 3. Как относится к такому ранжированию?

На первый вопрос сложно дать однозначный ответ, но одним из главных критериев, на наш взгляд, является степень популяризации имени и увековечения памяти о его носителе. Прецедентными на региональном уровне являются те имена, которыми названы улицы, школы и другие объекты; носителям которых поставлены памятники, в честь них открыты музеи и т.д. Языковая личность, «включенная» в региональный социум, непосредственно соприкасается с этими объектами, затем постепенно то или иное имя входит в состав ее фоновых знаний. На общенациональном уровне респонденты зачастую лишены этой «зрительной опоры», которая является своего рода «импульсом» для экспликации многоплановой информации в содержании АКФ ономастических единиц.

В ответ на второй вопрос можно отметить, что распределение имен по уровням лингвокультурологической ценности, доказанное экспериментальным путем, не всегда заранее прогнозируемо. Представляется, что в наших материалах таким примером является имя М.В. Исаковского, автора текстов по-настоящему народных песен, которое по результатам эксперимента не прошло «проверку прецедентности». В свою очередь этот факт ставит перед нами еще один вопрос: возможно, то, что было прецедентным для прошлого поколения, перестает быть таковым для современной молодежи (ведь эксперимент проводился в студенческих группах)?

На третий вопрос можно ответить так: экспериментальные исследования предоставляют достаточно объективную картину соотношения коннотативности и прецедентности в содержании имени собственного; в этом смысле региональные исследования являются своего рода «фильтром» для выявления прецедентных имен собственных с целью их последующей популяризации и включения в общенациональный ономастикон.

Отметим, что информативные реакции в составе АКФ каждого проанализированного антропонима называют имена, объекты, реалии и характеристики, позволяющие эксплицировать большой объем информации (в частности, историко-культурологической информации), обогащающей состав АКФ исследуемых онимов. В виду необходимости соблюдения требований к жанру научной статьи и ее объему эта многоплановая информация не представлена в тексте настоящей работы. В перспективе она может найти отражение в различных антропоориентированных словарях (краеведческих, лингвокультурологических, ассоциативных).

Предложенный в работе подход к изучению имен собственных с точки зрения их лингвокультурологической ценности может быть использован исследователями из других регионов России с целью последующего объективного описания и лексикографирования общенационального ономастикона.

Литература

1. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. М. : Наука, 1987. 264 с.
2. Максимчук Н.А. Коннотативные и прецедентные имена собственные в структуре культурного кода // Ономастика Поволжья : материалы XV Междунар. науч. конф. Арзамас : Интерконтакт, 2016. С. 54–58.
3. Бурвикова Н.Д., Костомаров В.Г. Как тексты становятся прецедентными // Русский язык за рубежом. 1994. № 1. С. 73–76.
4. Красных В.В., Гудков Д.Б., Захаренко И.В., Багаева Д.В. Когнитивная база и прецедентные феномены в системе других единиц и в коммуникации // Вестник МГУ. Сер. 9. Филология. 1997. № 3. С. 62–75.
5. Гудков Д.Б. Прецедентное имя и проблемы прецедентности. М. : МГУ, 1999. 152 с.
6. Наумова Е.О. Прецедентные тексты в обыденном языковом сознании и в публицистическом дискурсе // Вестник РУДН. Сер. Русский язык нефилологам. Теория и практика. 2002. № 3. С. 80–83.
7. Сергеева Г.Г. Аспекты функционирования прецедентных имен в молодежной среде // Филологические науки. 2003. № 2. С. 102–111.
8. Фролова О.Е. Антропоним как прецедентное имя: сочетаемость и семантика // Вестник РУДН. Сер. Русский язык нефилологам. Теория и практика. 2003. № 1. С. 99–105.
9. Голубева Н.А. Слово. Текст. Дискурс. Прецедентные единицы // Язык, коммуникация и социальная среда : сб. науч. тр. / под ред. В.Б. Кашкина. Воронеж : ВГУ, 2007. С. 152–168.
10. Флейшер Е.А. Основы прецедентности имени собственного : дис. ... канд. филол. наук. СПб., 2014. 164 с.
11. Моисеенко Л.В. Лингвокогнитивные основы теории прецедентности : дис. ... д-ра филол. наук. М., 2015. 404 с.

12. **Красных В.В.** Этнопсихоллингвистика и лингвокультурология. М. : Гнозис, 2002. 284 с.
13. **Березович Е.Л.** К построению комплексной модели топонимической семантики // Известия Уральского государственного университета. Гуманитарные науки. 2001. № 20. С. 5–13.
14. **Максимчук Н.А.** Нормативно-научная картина мира русской языковой личности в комплексном лингвистическом рассмотрении : в 2 ч. Смоленск: СГПУ, 2002. Ч. 1. 184 с.
15. **Крюкова И.В.** Коннотации и прецедентный оним: соотношение понятий // Ономастика Поволжья : материалы XIV Междунар. науч. конф. Тверь : Альфа-Пресс, 2014. С. 58–62.
16. **Уфимцева Н.В., Рудакова А.В., Стернин И.А., Дебрин М., Бутакова Л.О.** Актуальные проблемы проведения и интерпретации результатов психоллингвистических экспериментов (материалы круглого стола) // Психоллингвистика и лексикография : сб. науч. тр. Воронеж: Истоки, 2016. С. 4–19.
17. **Федосова Ю.А.** Методика анализа ассоциативных полей // Язык и личность в поликультурном пространстве : сб. ст. Москва ; Севастополь : Рибэст, 2012. С. 324–329.
18. **Бубнова Н.В.** Имена собственные в структуре региональных фоновых знаний смолян : дис. ... канд. филол. наук. Смоленск, 2011. 285 с.
19. **Ермачкова Н.В.** Смоленские ономастические единицы в Русском ассоциативном словаре // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. Сер. «Филологические науки». 2009. № 10 (44). С. 97–100.
20. **Бубнова Н.В.** Смоленские ономастические единицы в Большом лингвострановедческом словаре «Россия» // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. Т. I. Филология. 2011. № 3. С. 92–101.
21. **Проханов А.А.** Есенин – это Гагарин русской поэзии. URL: <http://www.izborsk-club.ru/content/articles/7257/> (дата обращения: 19.03.2016).
22. **Арефьев Е.Е.** «Время первых»: невысокий блондин в космических ботинках. URL: <http://teleprogramma.pro/cinema-stop/17112/> (дата обращения: 19.03.2016).
23. **Беляев В.** Завязываю. URL: <https://www.proza.ru/2015/04/22/634> (дата обращения: 26.07.2017).
24. **Смотров А.** Визит Гагарина в Британию в 1961 году нарушил протокол. URL: <http://ria.ru/world/20110711/400225335.html> (дата обращения: 12.04.2016).
25. **Глинка М.И.** Записки. М. : Музыка, 1988. 350 с. URL: <https://ru.wikisource.org/wiki> (дата обращения 4.12.2016).

Сведения об авторе:

Бубнова Нина Викторовна – доцент, кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка Военной академии войсковой противовоздушной обороны Вооруженных Сил Российской Федерации имени Маршала Советского Союза А.М. Василевского (Смоленск, Россия). E-mail: 85ninochka67@mail.ru

Поступила в редакцию 12 октября 2018 г.

PRECEDENT SMOLENSK ANTROPONYMS IN THE NATIONAL BACKGROUND KNOWLEDGE

Bubnova N.V., Ph.D., Assistant Professor of the Department of Russian Language of Military Academy Army Air Defense Armed Forces of the Russian Federation of Marshal of the Soviet Union A.M. Vasilevsky (Smolensk, Russia). E-mail: 85ninochka67@mail.ru
DOI: 10.17223/19996195/44/1

Abstract. The study of the precedent onomastic units that form the cognitive basis of the language acquires particular actuality in modern linguistics, since the knowledge of precedent proper nouns largely determines the identity of the linguistic personality to a particular culture, which is especially important against the background of intensive processes of globalization. In the

present paper we consider how precedent Smolensk anthroponyms are represented (Y.A. Gagarin, M.I. Glinka, A.T. Tvardovsky, M.V. Isakovsky, F.S. Kon', M.K. Tenisheva, N.I. Rylenkov). They are revealed as a result of associative experiment at the regional level, as part of background knowledge of the national level, which was also determined experimentally. At the national level, 1617 subjects-students from various universities of Moscow and St. Petersburg took part in the experiment. For a limited time, respondents were asked to write down any reactions to the anthroponym listed above. The material obtained is processed in the electronic database Microsoft Office Access, where the composition of the associative and cultural background of each onym is presented in a compact and convenient for analysis form. Quantitative and qualitative analysis of the received reactions from the point of view of their cognitive value allowed to conclude that not all precedents at the regional (Smolensk) level of anthroponyms are precedent at the national level of linguistic and cultural value. In the lists of reactions, only three onyms (Y.A. Gagarin, M.I. Glinka, A.T. Tvardovsky) have prevailing informative associations, reflecting significant components in the semantics of these names. In the lists of reactions to the other anthroponyms, "empty", estimated, erroneous and formal associations dominate. Thus, regional works on the study of the name as a cultural sign serve as a kind of "filter" in the detection of precedent names, and their subsequent consideration at the national level confirms or refutes this precedent. The conducted research raises a number of questions, the main one is the issue of popularization of objectively precedent regional names with the aim of including them in the national onomastic field. Many proper nouns, being key for Russian culture, perform the function of onomastic markers (N.A. Maksimchuk's term) of Russian cultural space, signaling that a given language unit belongs to a given cultural space, on the one hand, and a linguistic personality (in the background knowledge which includes these onyms) to a certain cultural society – on the other. Determining the list of onomastic markers of Russian cultural space and the development of principles for organizing cultural knowledge based on the analysis of the semantics of onomastic units is significant for representatives of the entire national society and is one of the conditions for the existence and preservation of a single cultural space of multinational Russia.

Keywords: associative and cultural background; associative experiment; proper noun (onym); background knowledge; linguistic personality.

References

1. Karaulov Yu.N. (1987) *Russkiy yazyk i yazykovaya lichnost'* [Russian language and linguistic personality]. M.: Nauka.
2. Maksimchuk N.A. (2016) *Konnotativnyye i pretsedentnyye imena sobstvennyye v strukture kul'turnogo koda* [Connotative and precedent proper nouns in the structure of the cultural code] // *Onomastika Povolzh'ya : materialy XV Mezhdunar. nauch. konf. Arzamas : Interkontakt*. pp. 54–58.
3. Burvikova N.D., Kostomarov V.G. (1994) *Kak teksty stanoviyatsya pretsedentnymi* [How texts become precedent] // *Russkiy yazyk za rubezhom*. 1. pp. 73–76.
4. Krasnykh V.V., Gudkov D.B., Zakharenko I.V., Bagayeva D.V. (1997) *Kognitivnaya baza i pretsedentnyye fenomeny v sisteme drugikh edinit i v kommunikatsii* [Cognitive base and precedent phenomena in the system of other language units and in communication] // *Vestnik MGU. Ser. 9. Filologiya*. 3. pp. 62–75.
5. Gudkov D.B. (1999) *Pretsedentnoye imya i problemy pretsedentnosti* [Precedent proper noun and problems of precedence]. M.: MGU.
6. Naumova E.O. (2002) *Pretsedentnyye teksty v obydenom yazykovom soznanii i v publitsisticheskom disкурсе* [Precedent texts in everyday linguistic consciousness and in publicistic discourse] // *Vestnik RUDN. Ser. Russkiy yazyk nefilologam. Teoriya i praktika*. 3. pp. 80–83.
7. Sergeeva G.G. (2003) *Aspekty funktsionirovaniya pretsedentnykh imen v molodezhnoy srede* [Aspects of the functioning of precedent proper nouns in the youth environment] // *Filologicheskiye nauki*. 2. pp. 102–111.

8. Frolova O.E. (2003) Antroponim kak pretsedentnoye imya: sochetayemost' i semantika [Anthroponym as a precedent proper noun: compatibility and semantics] // Vestnik RUDN. Ser. Russkiy yazyk nefilologam. Teoriya i praktika. 1. pp. 99–105.
9. Golubeva N.A. (2007) Slovo. Tekst. Diskurs. Pretsedentnye edinit'sy [Word. Text. Discourse. Precedent units] // Yazyk, kommunikatsiya i sotsial'naya sreda : sb. nauch. tr. / pod red. V.B. Kashkina. Voronezh: VGU. pp. 152–168.
10. Fleisher E.A. (2014) Osnovy pretsedentnosti imeni sobstvennogo [Basics of the precedence of a proper noun]. Philology cand. diss. St. Petersburg.
11. Moiseenko L.V. (2015) Lingvokognitivnyye osnovy teorii pretsedentnosti [Linguocognitive foundations of the theory of precedence]. Philology doc. diss. M.
12. Krasnykh V.V. (2002) Ehnopsikholingvistika and lingvokul'turologiya [Ethnopsycholinguistics and linguistic cultural studies]. M.: Gnosis.
13. Berezovich E.L. (2001) K postroyeniyu kompleksnoy modeli toponimicheskoy semantiki [To the construction of a complex model of toponymic semantics] // Izvestiya Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta. Gumanitarnyye nauki. 20. pp. 5–13.
14. Maximchuk N.A. (2002) Normativno-nauchnaya kartina mira russkoy yazykovoy lichnosti v kompleksnom lingvisticheskom rassmotrenii [The normative and scientific worldview of the Russian linguistic personality in the complex linguistic investigation]. Smolensk: SGPU.
15. Kryukova I.V. (2014) Konnotonim i pretsedentnyy onim: sootnosheniye ponyatiy [Connotation onym and the precedent proper noun: the ratio of concepts] // Onomastika Povolzh'ya : materialy XIV Mezhdunar. nauch. konf. Tver' : Al'fa-Press. pp. 58–62.
16. Ufimtseva N.V., Rudakova A.V., Stermin I.A., Debrenn M., Butakova L.O. (2016) Aktual'nye problemy provedeniya i interpretatsii rezul'tatov psikholingvisticheskikh eksperimentov (materialy kruglogo stola) [Actual problems of conducting and interpreting the results of psycholinguistic experiments (materials of the round table)] // Psikholingvistika i leksikografiya : sb. nauch. tr. Voronezh: Istoki. pp. 4–19.
17. Fedosova Yu.A. (2012) Metodika analiza assotsiativnykh poley [Methodology of analysis of associative fields] // Yazyk i lichnost' v polikul'turnom prostranstve : sb. st. Moskva, Sevastopol: Ribest. pp. 324–329.
18. Bubnova N.V. (2011) Imena sobstvennyye v strukture regional'nykh fonovykh znaniy smolyan [The proper nouns in the structure of the Smolensk inhabitants' background knowledge]. Philology cand. diss. Smolensk.
19. Ermachkova N.V. (2009) Smolenskiye onomasticheskiye edinit'sy v Russkom assotsiativnom slovare [Smolensk onomastic units in the Russian Associative Dictionary] // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Ser. Filologicheskkiye nauki. Volgograd: Peremena. 10 (44). pp. 97–100.
20. Bubnova N.V. (2011) Smolenskiye onomasticheskiye edinit'sy v Bol'shom lingvostranovedcheskom slovare "Rossiya" [Smolensk onomastic units in the Big linguistic-cultural dictionary "Russia"] // Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta im. A.S. Pushkina. Vol. I. Philology. St. Petersburg: Argus. 3. pp. 92–101.
21. Prokhanov A.A. Esenin – eto Gagarin russkoy poezii [Esenin is Gagarin of Russian poetry]. URL: <http://www.izborsk-club.ru/content/articles/7257/> (Accessed: 03/19/2016).
22. Aref'ev E.E. "Vremya pervykh": nevysokiy blondin v kosmicheskikh botinkakh ["Time of the first": short blond in space boots]. URL: <http://teleprogramma.pro/cinemas-top/17112/> (Accessed: 03/03/2016).
23. Belyaev V. Zavyazyvayu [I am giving up]. URL: <https://www.proza.ru/2015/04/22/634> (Accessed: 07.27.2017).
24. Smotrov A. Vizit Gagarina v Britaniyu v 1961 godu narushil protokol [Gagarin's visit of Britain in 1961 violated the protocol]. URL: <http://ria.ru/world/20110711/400225335.html> (Accessed: 12/04/2016).
25. Glinka M.I. (1988) Zapiski [Notes]. M.: Music. URL: <https://ru.wikisource.org/wiki> (Accessed: 12/04/2016).

ВАРИАТИВНОСТЬ УЗУСА ДВОЕТОЧИЯ И ТИРЕ В АНГЛО- И РУССКОЯЗЫЧНЫХ КОНТЕКСТАХ БИЗНЕС-ДИСКУРСА ИНТЕРНЕТА

Ю.А. Дубовский, Т.Б. Заграевская

Аннотация. Анализируются особенности узуса пунктуационных знаков двоеточия и тире в англо- и русскоязычных контекстах бизнес-дискурса Интернета. Актуальность исследования обусловлена возрастанием вариативности пунктуационных знаков, реализующих широкий диапазон функциональных задач, исходя из типа дискурса и языковой платформы. Объектом анализа послужили особенности двоеточия и тире в коммуникативных ситуациях формального и неформального контекстов бизнес-дискурса Интернета различной структурной организации: бессоюзного сложного предложения, простого, сложносочиненного и сложноподчиненного. Широкая вариативность двоеточия и тире в контекстах бизнес-дискурса Интернета связана не столько с нарушениями нормативных положений пунктуационных знаков, сколько с привнесением индивидуального подхода коммуникантов в письменное сообщение и их личным предпочтением. В ходе исследования мини-контекстов различной структурной организации были выявлены типологические и конкретно-языковые черты вариативности двоеточия и тире. В русскоязычной лингвокультуре бизнес-дискурса Интернета формального и неформального контекстов рекуррентность двоеточия и тире обнаружила типологически ориентированный характер, в английской – рекуррентность анализируемых пунктуационных знаков проявила большую зависимость от функционально-стилистических условий реализации. Доказано, что узус двоеточия и тире варьирует по рекуррентности, объему и диапазону решаемых функциональных задач, а также обладает функционально-стилистической и структурно-организационной обусловленностью. Бессоюзные сложные предложения заняли лидирующее положение по разнообразию и объему функциональной нагрузки двоеточия и тире: всего зафиксировано 17 функциональных задач, выполняемых в англо- и русскоязычных контекстах бизнес-дискурса Интернета. Простые, сложносочиненные и сложноподчиненные предложения сходны в сопоставляемых языках по объему реализуемых функций двоеточия и тире, но вариативны по качественному содержанию.

Ключевые слова: бизнес-дискурс; вариативность; двоеточие; Интернет, коммуникативная ситуация; рекуррентность; структурная единица; тире; функциональная нагрузка.

Введение

Проблема понимания расширения функционального потенциала пунктуационных знаков и возрастания их интерпретационных возможностей в современных дискурсивных условиях стоит в ряду актуальных задач, решаемых лингвистикой в наши дни. В последние годы языко-

вые средства все чаще проявляют тенденцию к узусной демократизации. Этим фактором обуславливается важность установления более или менее устоявшихся закономерностей или, по крайней мере, вариантных предпочтений с учетом различного рода экстралингвистических факторов. Система пунктуационных знаков английского и русского языков не остается в стороне от обозначенного процесса и претерпевает изменения, влияющие на интерпретацию и понимание текста. Преобразования наблюдаются главным образом в аспектах правил и норм пунктуационного оформления текста и функций знаков препинания.

Пунктуационные знаки, используемые в современной дискурсивной реальности, перестают быть исключительно текстообразующим средством [1–3]. Они приобретают различную функциональную нагрузку в контекстуальных условиях в зависимости от языка и контекстов дискурса [4–6]. Особенно ярко данное явление проявляет себя в контекстах бизнес-дискурса Интернета (БДИ), где интерпретационный потенциал отдельных графем, в том числе тех, которые задействованы в системе пунктуационных знаков, неуклонно возрастает.

Смещение исследовательского вектора изучения роли пунктуационных знаков из плоскости формально-логического оформления письменного сообщения в плоскость семантических и функционально-стилистических составляющих языковых знаков сопровождается появлением работ, рассматривающих частные вопросы функционирования пунктуации на уровне отдельных коммуникативных ситуаций с учетом лингвистических и экстралингвистических факторов.

Методика исследования

Принимая во внимание тот факт, что узус двоеточия и тире, избранных в данной статье в качестве объекта анализа, своеобразен в различных дискурсивных условиях, нами была предпринята попытка проследить его особенности в английском и русском БДИ. При этом были сопоставлены формальные и неформальные контексты [7]. В качестве корпуса эмпирического материала были использованы следующие интернет-ресурсы: формальный русскоязычный БДИ – Эксперт online [8], формальный англоязычный БДИ – The Economist [9], неформальный русскоязычный БДИ – Форум «Выгодное дело» [10], неформальный англоязычный БДИ – UK Business Forums [11]. Первоначальной задачей исследования являлись фиксация и систематизация структурной базы мини-контекстов, включающих двоеточие и тире в избранных дискурсивных форматах. Далее сопоставительный анализ протекал в каждом из установленных типов структурных мини-контекстов с учетом показателей рекуррентности, объема и функционально-стилистического содержания двоеточия и тире.

Основная часть

Анализ дискурсивных условий реализации двоеточием и тире широкого круга функциональных задач позволил обнаружить, что в контекстах БДИ эти пунктуационные знаки наблюдаются в коммуникативных ситуациях с различной структурной организацией. В рамках данного исследования нами были обнаружены и проанализированы ситуации узуса двоеточия и тире в таких структурных единицах бизнес-общения, как бессоюзные сложные предложения, сложносочиненные, сложноподчиненные и простые предложения. При этом оказалось, что рассматриваемые пунктуационные знаки обнаруживают не только межъязыковую и узуальную зависимость от степени официальности дискурса, но и от характера непосредственной коммуникативной ситуации, созданной различными структурными единицами БДИ. Например:

– *Получается цепочка последствий: дорогая нефть поддерживает нефтяные компании, а те в свою очередь влияют на укрепление индекса* [8].

– *Ожидаемые поступления в бюджет от реализации сего действия – 40 млрд рублей* [10].

– *LONDON – Some of the world's biggest companies are drawing up plans for the unplannable: a March divorce between Britain and the European Union, in which even some basic parameters have yet to be hammered out* [9].

– *The businesses that make the most out of maintaining distributed teams are: Custom software development companies; Digital marketing agencies; Marketing agencies* [11].

Интерпретация эмпирических данных

Коммуникативная ситуация разноструктурных предложений-высказываний контекстов БДИ открывает для двоеточия и тире вариативные возможности оформления смысловых отношений между предикативными составляющими, объединяя их в законченное смысловое целое. Выстроенные семантико-смысловые отношения (причинно-следственные, уточняющие, изъяснительные, противительные, условные и т.д.), которые обладают синтаксической природой и продуцируются в коммуникации, активизируются во внутренней и эксплицированной речи благодаря интонационным и синтаксическим средствам и обеспечивают максимально адекватное прочтение сложного лексико-семантического комплекса, синтаксически организованного с помощью двоеточия / тире. Например:

– *«Поэтому я бы считал, что надо волю в кулак – и удержать»*,
– *цитирует агентство ПРАЙМ слова главы РСПП, сказанные в кула-*

рах Восточного экономического форума (ВЭФ), открывшегося 11 сентября во Владивостоке [8].

– Что ж, россиянам остается только гадать, как же ударит по кошелькам «закон Яровой» – одна из десяти худших мировых инициатив в области ИТ, по мнению американского Фонда информационных технологий и инноваций [10].

Учитывая фактор широкой вариативности пунктуационных знаков в контекстах БДИ, как в его формальной, так и неформальной реализациях (рис. 1), мы можем утверждать, что нормативные положения использования пунктуационных систем в коммуникативной ситуации во многих случаях подчинены личному предпочтению автора письменного сообщения, его индивидуальному подходу и субъективизированному предпочтению.

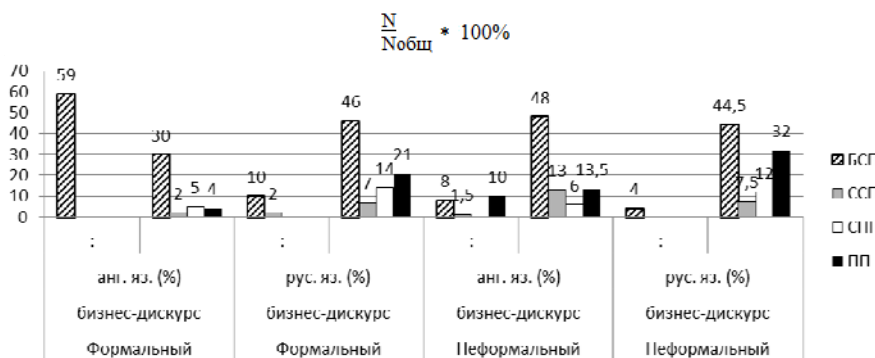


Рис. 1. Вариативность двоеточия и тире с учетом коммуникативных ситуаций бизнес-дискурса: БСП – бессоюзное сложное предложение, ССП – сложносочиненное предложение, СПП – сложноподчиненное предложение, ПП – простое предложение

Лидерство тире для организации всего письменного контекста БДИ, прослеживаемое в коммуникации бизнес-сообщества, распространяется и на мини-контекст структурной базы. Последний является непосредственной составляющей активного языкового процесса создания, оформления и передачи коммуникативного содержания письменного сообщения. При этом на выбор двоеточия или тире для решения вариативных функциональных задач оказывают влияние не только функционально-стилистические особенности: контекстов БДИ, но и конкретный структурный мини-контекст. Он позволяет локализовать рассматриваемые пунктуационные знаки в разноформатных условиях с разной степенью рекуррентности и разной функциональной нагрузкой.

Мини-контекст бессоюзных сложных грамматических структур БДИ создает условия для полной реализации двоеточия и тире как пунктуационных знаков. Наблюдается наибольшая рекуррентность и двоеточия, и тире от общего количества зарегистрированных случаев

употребления последних (см. рис. 1): БСП ФБДАнгл двоеточие – 59%, БСП ФБДАнгл тире – 30%, БСП ФБДРус двоеточие – 10%, БСП ФБДРус – 46%, БСП НБДАнгл двоеточие – 8%, БСП ФБДАнгл тире – 48%, БСП НБДРус двоеточие – 4%, БСП НБДРус тире – 44,5%. Сопоставительный подход к количественной представленности двоеточия и тире в бессоюзном сложном предложении русского и английского языков в анализируемых форматах позволяет зафиксировать наличие типологически ориентированной черты: доминирование двоеточия и тире в бессоюзных сложных предложениях как в английской, так и в русской лингвокультуре.

Обращение к межязыковой дифференциации узуса двоеточия и тире в БДИ позволяет отметить, что в пространстве русскоязычной реализации бизнес-сообщений функционирует схожая система распределения степени рекуррентности двоеточия и тире в формальном и неформальном контекстах. На фоне низкой рекуррентности двоеточия (10% в формальном контексте бессоюзных сложных предложений и 4% – в аналогичном контексте неформального контекста) в бессоюзных сложных предложениях доминирует присутствие тире (46% в формальном контексте и 44,5% – в неформальном). Например:

– *Ведь есть такой закон в сфере инвестиций – покупай на слухах, продавай на фактах* [8].

– *Бензин дорожает: средняя цена АИ-95 перешагнула отметку в 40 рублей* [10].

– *Нефть – это нефть* [10].

Далее по степени рекуррентности следуют простые предложения, в которых функционирование тире отмечается в формальном контексте в 21% случаев и в неформальном – в 13,5%. Например:

– *«Мы наблюдаем стремительный рост российского фондового рынка несколько дней», – отмечает, в свою очередь, руководитель аналитического департамента компании «ФинИст» Екатерина Туманова* [8].

– *С точки зрения аналитика, максимум из того, что можно ожидать по нефти на конец года – 52–53\$* [10].

На третьем месте оказываются сложноподчиненные предложения (14% для формального контекста и 12% – для неформального), за которыми следуют сложносочиненные предложения с минимальной рекуррентной представленностью (7% для формального контекста и 7,5% – для неформального). Например:

– *Более того, факт введения санкций может даже положительно повлиять на значение этого финансового инструмента – если санкции не окажутся «адскими»* [8].

– *Если доллар слабеет, то традиционно подтягиваются активы, деноминированные в USD вроде нефти – они становятся доступнее для тех, у кого на руках евро и другие валюты, кроме USD* [10].

Появление двоеточия фиксируется на участке сложносочиненных предложений формального типа (2%), что, однако, не имеет существенного значения для отмеченных тенденций. Таким образом, русскоязычный контекст БДИ характеризуется типизированным характером рекуррентности двоеточия и тире в его формальном и неформальном контекстах, чего нельзя сказать об англоязычном БДИ. Формальный и неформальный контексты дискурса в нем не обладают сходными тенденциями проявления рекуррентности двоеточия и тире с учетом структурного мини-контекста. Напротив, в нем наблюдаются асимметричные тенденции частотности появления анализируемых пунктуационных знаков. Максимально благоприятной структурной базой для функционирования двоеточия в формальном контексте англоязычного бизнес-дискурса служит бессоюзное сложное предложение (59%), в то время как в неформальном контексте идеальным сегментом для двоеточия выступают простые предложения (10%), за которыми следуют бессоюзные сложные предложения (8%) и сложносочиненные (1,5%). Например:

– *Companies' Brexit Challenge: Preparing for the Unknown* [9].

– *I'd add the following by way of background to help clarify things: It is all too easy to make simplistic comparisons of the comparative tax burdens on an unincorporated business and an incorporated one. There are other tax and commercial issues to consider too* [11].

Рекуррентное появление тире в бессоюзных сложных предложениях (30% в формальном контексте и 48% – в неформальном) является единственной сходной характеристикой, объединяющей пространство сопоставляемых функционально-стилистических форматов английской языковой системы. Например:

– *U.S. companies repatriated \$169.5 billion in foreign profits in the second quarter – more than in most recent periods, but underscoring a cautious approach to shifting huge sums across borders* [9].

– *Corporation tax rates / income tax rates – The former is rising, the latter is falling* [11].

В остальных ситуациях тире не проявляет согласованности. В частности, в формальном англоязычном контексте распределение частотности появления тире представлено в следующей последовательности: сложноподчиненные предложения – 5%, простые – 4%, сложносочиненные – 2%. В неформальном контексте БДИ распределение частотности появления тире носит иной характер: простые предложения – 13,5%, сложносочиненные – 13%, сложноподчиненные – 6%. Например:

– *Senate Republicans said they would push forward with their efforts to confirm Supreme Court nominee Brett Kavanaugh – who has been accused of sexual assault – and a White House spokesman said the administration was going "full steam ahead" to support him* [9].

– *This government has moved the goalposts with regard to taxation of small companies more in the last five years than in living memory – who knows what is next?* [11]

Распределение частоты встречаемости, представленное выше и подтвержденное приведенными примерами, свидетельствует, что рекуррентность появления тире в англоязычном БДИ варьирует.

Говоря об объеме и вариативности реализуемых функциональных задач, мы должны констатировать, что бессоюзные сложные предложения занимают лидирующее положение как по разнообразию, так и по диапазону функциональной нагрузки, выполняемой двоеточием и тире (табл. 1).

Таблица 1

Вариативность двоеточия и тире в бессоюзных сложных предложениях в БДИ

$$\frac{N}{N_{\text{общ}}} * 100\%$$

Функциональная нагрузка	ФБДАнгл, %		ФБДРус, %		НБДАнгл, %		НБДРус, %	
	:	–	:	–	:	–	:	–
Грамматическая								
Прямая речь, цитаты		31	5	14			2	2
Заголовки	35		5					
Последовательная связь ряда грамматических основ (= и)						3,5		
Связь компонентов грамматической основы предложения				5				5
Эллипсис		2						5
Семантическая								
Вывод, следствие (= значит)				7		4		
Вводное слово, словосочетание в форме уточнения		6				3,5		
Вводное предложение в форме уточнения		6				7		2,5
Уточнение (= а именно, что, потому что)		6		12	1,5	10	2	9
Вопрос				2		1,5		2
Быстрая смена событий						1,5		2
Противопоставление		2		2		10		5
Условие				2	3			7
Время						1,5		2,5
Сравнение				2				
Удивление						4		2,5
Перечисление					3,5	1,5		

Примечание. Об условных сокращениях здесь и далее см. рис. 1.

Согласно вышеприведенным данным, в англоязычных бессоюзных сложных предложениях объем функциональной нагрузки, выполняемой с помощью двоеточия и тире, сопоставим с показателями в русскоязычном БДИ (14 функций в англоязычных и 14 – в русскоязычных бессоюзных сложных предложениях, см. табл. 1). Однако количественная эквивалентность функций не означает качественную идентичность. Так, типологичность проявляется при реализации таких функций, как оформление 1) прямой речи, цитат, 2) заголовков, 3) эллипсиса, 4) вывода, следствия (= значит), 5) уточнения через структуру вводного предложения, 6) собственно уточнения (= а именно, что, потому что), 7) вопроса, 8) быстрой смены событий, 9) противопоставления, 10) условия, 11) времени, 12) удивления. Конкретно-языковая специфичность, под которой понимается уникальная черта одного языка на фоне другого, сопоставляемого, или других, сопоставляемых, проявляется в реализации отдельных функций бессоюзных сложных предложений. В частности, в англоязычном БДИ зафиксированы реализации функции оформления 1) вводного слова, словосочетания в форме уточнения, 2) перечисления. В свою очередь, для русскоязычного бессоюзного сложного предложения характерна реализация функции оформления 1) последовательной связи ряда грамматических основ (= и), связи компонентов грамматической основы предложения, передачи значения 2) сравнения.

Заметим, что формальные показатели рекуррентности двоеточия и тире в бессоюзных сложных предложениях БДИ чрезвычайно вариативны в каждой из сопоставляемых языковых систем и не позволяют установления типологически ориентированных тенденций в этой сфере.

Так, доминантность двоеточия в англоязычных бессоюзных сложных предложениях проявляется при реализации грамматической задачи оформления заголовков (35%), а доминантность тире – при оформлении прямой речи и цитат (31%) (табл. 1). Например:

- *Apple's New Strategy: Sell Pricier iPhones First* (заголовок [9]).
- *Clinton said: I cannot emphasise this point enough – marketing is not the big deal people make it out to be. Marketing is not what you want to aspire to – it's the lack of need to do marketing that you need to be aiming for!* (цитата [11]).

Отметим, что оба показателя входят в поле формального бизнес-дискурса и характеризуют его. Не менее важными оказываются здесь такие функциональные задачи, как реализация с помощью тире семантических значений уточнения (= а именно, что, потому что) – 16%, из них на долю формального контекста БДИ приходится 6%, неформального – 10% (а также 1,5% реализаций при помощи двоеточия), уточнения (через оформление вводного предложения) – 13% (доля формального контекста БДИ – 6%, неформального – 7%), противопоставления –

12% (доля формального контекста БДИ – 2%, доля неформального – 10%), уточнения (через оформление вводных слов, словосочетаний) – 9,5% (доля формального контекста БДИ – 6%, доля неформального – 3,5%) (см. табл. 1).

Доминантность функциональной нагрузки тире в русскоязычных бессоюзных сложных предложениях соответствует иным показателям. Под доминантностью функциональной нагрузки здесь понимается максимальная рекуррентная актуализация функциональной нагрузки тем или иным пунктуационным знаком. В частности, максимальную реализацию получают среди грамматических задач оформление прямой речи и цитат – 16%, из которых на долю формального контекста БДИ приходится 14%, неформального – 2% (а также 7% реализаций при помощи двоеточия), среди семантических – оформление уточнений (= а именно, что, потому что) – 21%, из них формальный контекст БДИ представлен 12% реализаций, неформальный – 9% (а также учтем 2% реализаций при помощи двоеточия). Например:

– *«Мы наблюдаем стремительный рост российского фондового рынка несколько дней», – отмечает, в свою очередь, руководитель аналитического департамента компании «ФинИст» Екатерина Туманова [8].*

– *Впереди еще два ключевых события, которые могут повлиять на цену, – это американские выборы и декабрьское решение ФРС по ставке [10].*

К доминантной функциональной нагрузке примыкают следующие функциональные задачи, решаемые при помощи тире: связь компонентов грамматической основы предложения (10%, из них 5% – в формальном контексте БДИ, 5% – в неформальном), условия (9%, из них 2% – в формальном контексте, 7% – в неформальном), противопоставления (7%, из них 2% – в формальном контексте, 5% – в неформальном), заголовков (5%) (табл. 1).

Типологически ориентированным в бессоюзных сложных предложениях можно признать отсутствие реализации задач оформления обращения и периода / диапазона, которые потенциально присутствуют в функциональной области двоеточия и тире.

Сходство объема при несогласованности решаемых функциональных задачах наблюдаем и в сфере простых предложений (табл. 2). Количественно функциональная нагрузка в них представлена шестью показателями на фоне семи показателей русскоязычного сегмента. В обеих из сопоставляемых языковых сфер отсутствует реализация ряда функциональных задач при помощи двоеточия и тире, в частности: прямая речь / цитаты, заголовки, последовательная связь ряда грамматических основ (= и), вывод / следствие (= значит), уточнения при оформлении вводного предложения, вопроса, противопоставления, условия, времени, сравне-

ния, удивления. Лидерство с точки зрения рекуррентности решения функциональных задач в простых предложениях при помощи двоеточия отмечено в англоязычной среде неформального контекста БДИ (7% при реализации функции перечисления), в то время как русскоязычный БДИ прежде всего ориентирован на оформление семантики быстрой смены событий, реализуемой при помощи тире (16%).

Таблица 2

Вариативность двоеточия и тире в простых предложениях в БДИ

$$\frac{N}{N_{\text{общ}}} * 100\%$$

Функциональная нагрузка	ФБДАнгл, %		ФБДРус, %		НБДАнгл, %		НБДРус, %	
	:	—	:	—	:	—	:	—
Грамматическая								
Связь компонентов грамматической основы предложения				5	1,5			
Эллипсис				9				
Обращение						6		
Семантическая								
Вводное слово, словосочетание в форме уточнения								2
Уточнение (= а именно, что, потому что)		2		7	1,5	1,5		2,5
Быстрая смена событий		2						16
Перечисление					7			9
Период, диапазон (= от и до)						6		2,5

К среднему диапазону представленности функциональных задач, выполняемых в англоязычных простых предложениях при помощи тире, отнесем: период / диапазон (6%), обращение (6%) и уточнение (= а именно, что, потому что) – 3,5%, из них 2% в формальном, 1,5% – в неформальном бизнес-дискурсе (а также 1,5% реализаций при помощи двоеточия). В русскоязычном сегменте к доминантной функциональной задаче примыкают: уточнение (= а именно, что, потому что) – 9,5% (7% в формальном дискурсе, 2,5% – в неформальном), эллипсис (9%), перечисление (9%), связь компонентов грамматической основы предложения (5%).

Сложносочиненные предложения, равно как и другие синтаксические единицы, более или менее сопоставимы с точки зрения количества реализуемых функциональных задач на фоне асимметричности набора и показателей реализуемых функций. В сложносочиненных предложениях функций, реализуемых при помощи активизации двоеточия и тире, насчитывается 4, в сложноподчиненных – около 3–4 (3 – в англоязычном сегменте, 4 – в русскоязычном; табл. 3 и табл. 4).

Таблица 3

Вариативность двоеточия и тире в сложносочиненных предложениях БДИ

$$\frac{N}{N_{\text{общ}}} * 100\%$$

Функциональная нагрузка	ФБДАнгл, %		ФБДРус, %		НБДАнгл, %		НБДРус, %	
	:	—	:	—	:	—	:	—
Грамматическая								
Последовательная связь ряда грамматических основ (= и)						10		
Связь компонентов грамматической основы предложения				2				2,5
Эллипсис								2,5
Семантическая								
Уточнение (= а именно, что, потому что)			2	5				
Быстрая смена событий		2						
Противопоставление						1,5		
Перечисление					1,5	1,5		2,5

Таблица 4

Вариативность двоеточия и тире в сложноподчиненных предложениях БДИ

$$\frac{N}{N_{\text{общ}}} * 100\%$$

Функциональная нагрузка	ФБДАнгл, %		ФБДРус, %		НБДАнгл, %		НБДРус, %	
	:	—	:	—	:	—	:	—
Грамматическая								
Связь компонентов грамматической основы предложения				5				12
Эллипсис				2				
Обращение						1,5		
Семантическая								
Вывод, следствие (= значит)				2				
Вводное слово, словосочетание в форме уточнения				5				
Вводное предложение в форме уточнения		6				1,5		
Уточнение (= а именно, что, потому что)						3		

Как в сложносочиненных, так и в сложноподчиненных предложениях широкий диапазон функций не получает своей реализации. При этом типологичность для русско- и англоязычного БДИ отмечена в об-

ласти следующих функциональных задач: для сложносочиненных предложений – прямая речь / цитаты, заголовки, обращения, вывод / следствие (= значит), вводное слово, словосочетание, предложение в форме уточнения, вопрос, условие, время, сравнение, удивление, период / диапазон (= от и до); для сложноподчиненных предложений – прямая речь / цитаты, заголовки, последовательная связь ряда грамматических основ (= и), вопрос, быстрая смена событий, противопоставление, условие, время, сравнение, удивление, период / диапазон. Например:

– *«Это компетенция Банка России, поэтому не исключаю, что ЦБ еще раз может вернуться к этому вопросу в том случае, если ситуация резко изменится в обратную сторону»*, – добавил он [8].

– *Great advice here but the savings quoted above are way out of date now as recent tax changes have significantly reduced the headline potential tax savings – that are not available across the board anyway as is clear in the rest of the first post above* [11].

Каждая из структурных сфер мини-контекстов образует свои области рекуррентного использования двоеточия и тире, исходя из стоящих перед ними коммуникативных задач. В сложносочиненных и в сложноподчиненных предложениях были зафиксированы отсутствие ряда функций анализируемых пунктуационных знаков, отмечена сниженная частотность актуализированных функций как в русском, так и в английском языках. Считаем, что данные показатели обусловлены контекстами БДИ, их функционально-стилистическим форматом. Существенное значение для сложносочиненных и особенно сложноподчиненных предложений играет использование в них союзной связи, затрудняющей появление пунктуационных знаков двоеточия и тире.

Тем не менее в ситуации сложносочиненных предложений отчетливо прослеживаются следующие доминантные функциональные задачи двоеточия и тире: в англоязычном БДИ – оформление с помощью тире последовательной связи ряда грамматических основ (= и) – 10%, в русскоязычном сегменте – уточнение (= а именно, что, потому что) – 5% с помощью тире и 2% с помощью двоеточия. В сложноподчиненных предложениях распределение доминантной функциональной нагрузки имеет следующий вид: в англоязычном БДИ – оформление при помощи тире вводного предложения со значением уточнения – 7,5%, в русскоязычном – связь компонентов грамматической основы предложения – 17%.

Заключение

Обобщая результаты анализа реализации двоеточием и тире функциональных задач в ситуациях различной структурной организации англо- и русскоязычного контекстов БДИ, можно констатировать, что узус анализируемых пунктуационных знаков позволяет установить типологически ориентированные и конкретно-языковые характери-

ки двоеточия и тире, обнаружить факторы их вариативности, определить связи их рекуррентности, объема и диапазона функционально-семантических задач со стилистическими.

Обращение к вариативности узуса двоеточия и тире с учетом структурной организации контекстов БДИ позволяет также сделать некоторые конкретные выводы, в частности:

1. Узус двоеточия и тире характеризуется функционально-стилистической обусловленностью, варьируя в пространстве бизнес-дискурса в его формальном и неформальном контекстах как в русском, так и в английском языках.

2. Объем и диапазон функциональных значений, выражаемых двоеточием и тире, варьируют в каждой из языковых систем. Максимальная представленность функциональных значений двоеточия и тире отмечена типологичностью и обнаруживает себя в бессюжных сложных предложениях. При сходных показателях объема функциональных значений двоеточия и тире формальные показатели их рекуррентности, а также качественная функциональная нагрузка в каждой из коммуникативных ситуаций разнятся, что не позволяет выделить абсолютные типизированные тенденции в отношении анализируемых пунктуационных знаков.

3. Актуализация функциональных значений (как грамматических, так и семантических) дифференцируется по степени рекуррентности и находится под влиянием комплекса лингвистических и экстралингвистических факторов. Контекст бессюжных сложных предложений проявляет типологичность в создании максимально благоприятных условий для реализации функциональной нагрузки двоеточия и тире. В то же время в сопоставляемых языковых форматах присутствует асимметричность актуализации функциональных задач по степени рекуррентности. В русскоязычном контексте БДИ тире доминирует как в формальном, так и в неформальном контекстах, а платформа сложноподчиненных и сложносочиненных предложений как область реализации тире уступает простому предложению. Для англоязычного контекста БДИ доминантность тире и двоеточия проявляет большую зависимость от функционально-стилистического формата. В формальном англоязычном контексте БДИ доминанта фиксируется для двоеточия в бессюжном сложном предложении, в неформальном – для тире в той же коммуникативной ситуации.

Литература

1. Мухин А.М. Структура предложений и их модели. Л. : Наука, 1968. 226 с.
2. Кошечая И.Г. Пунктуация в тексте (на материале английского языка) // Иностранные языки в школе. 1984. № 1. С. 15–18.
3. Карпов А.Н. Сочетание знаков препинания в современной русской пунктуации : учеб. пособие. Тула, 1984. 88 с.

4. **Скилкова Н.В.** Типологический аспект синонимии пунктуационных знаков в калмыцком и английском языках // Разноуровневые черты языковых и речевых явлений : межвуз. сб. науч. тр. Пятигорск : ПГЛУ, 2003. Вып. II. С. 220–224.
5. **Лукк Е.Т.** Типы синтаксических отношений (на материале современного английского языка) // Вопросы лингвистики. 1976. № 5. С. 15–22.
6. **Убушаева В.В.** Специфика пунктуации сложноподчиненных предложений в XX веке (на материале британских научных текстов) // Вестник ВолГУ. Сер. 2: Языкознание. 2009. № 1. С. 140–144.
7. **Большаков С.Н., Потолокова М.О.** Бизнес-коммуникации : учеб. пособие. СПб. : СПб. гос. ун-т, 2012. 137 с.
8. **Эксперт** online. URL: <http://expert.ru/>
9. **The economist**. URL: <https://www.economist.com/>
10. **Форум** «Выгодное дело». URL: <http://forumbusiness.net/index.php>
11. **UK business forums**. URL: <https://www.ukbusinessforums.co.uk/>

Сведения об авторах:

Дубовский Юрий Александрович – заслуженный деятель науки РФ, доктор филологических наук, профессор, зав. кафедрой экспериментальной лингвистики и межкультурной компетенции Пятигорского государственного университета (Пятигорск, Россия). E-mail: dubovsky@pgu.ru

Заграевская Татьяна Борисовна – доктор филологических наук, профессор кафедры экспериментальной лингвистики и межкультурной компетенции Пятигорского государственного университета (Пятигорск, Россия). E-mail: zagraevskaya@yandex.ru

Поступила в редакцию 5 ноября 2018 г.

VARIABILITY OF COLON AND DASH USAGE IN ENGLISH AND RUSSIAN INTERNET BUSINESS DISCOURSE CONTEXTS

Dubovsky Yu.A., D.Sc. (Philology), Professor, Head of Experimental Linguistics and Cross-cultural Competence Department, Pyatigorsk State University (Pyatigorsk, Russia). E-mail: dubovsky@pgu.ru

Zagrayevskaya T.B., D.Sc. (Philology), Professor of Experimental Linguistics and Crosscultural Competence Department, Pyatigorsk State University (Pyatigorsk, Russia). E-mail: zagraevskaya@yandex.ru

DOI: 10.17223/19996195/44/2

Abstract. The article analyzes features of such punctuation signs as colon and dash in English and Russian contexts of Internet business discourse. The relevance of the study is explained by the growth of punctuation marks variability. The colon and the dash can implement a wide range of functional tasks, the presence of which depends on the context of discourse and language segment of Internet. The object of the analysis under study is the features of colon and dash in the communicative situations of formal and informal contexts of Internet business discourse with a various structural organization: conjunctionless, simple, complex and compound sentences. A wide variation of colon and dash in contexts of Internet business discourse is connected not so much with violations of normative rules and regulations of punctuation marks usage, as with the introduction of an individual approach of communicants towards their written messages and can be regarded as the result of their personal preference. In the course of the study typological and specific linguistic features of colon and dash variability were revealed. In the Russian Internet segment of formal and informal contexts of Internet business discourse the recurrence of colon and dash had a similar character. In the English context of Internet business discourse the recurrence of the analyzed punctuation marks showed dependence on the functional and stylistic formats of implementation. It was proved

that the usage of colon and dash varies in recurrence, volume and range of functional tasks, and also has a functional-stylistic dependence on the structural organization of sentences. Union-free complexes got a leading position in the variety and volume of the functional load that colon and dash can have: a total number of functional tasks performed and fixed in the English and Russian contexts of Internet business discourse was 17. Communicative situations of simple sentences, as well as complex and compound ones, reflected similarity in the compared languages in respect of the number of functions realized by colon and dash, but showed variation in quality. In conclusion it was stressed that a) the usage of colon and dash has functional and stylistic dependence and varies in the contexts of Internet business discourse of formal and informal contexts both in Russian and English; b) the number and range of functional tasks expressed by colon and dash also vary in each language system; c) the actualization of functional meanings, both grammatical and semantic, can be differentiated by the degree of recurrence and is influenced by a concrete communicative situation.

Keywords: business discourse; variation, colon; Internet; communicative situation; recurrence; structural unit; dash; functional meaning.

References

1. Mukhin A.M. (1968) *Struktura predlozhenij i ikh modeli* [The structure of sentences and their models]. L.: Nauka.
2. Koshevaya I.G. (1984) *Punktuaciya v tekste (na materiale anglijskogo jazyka)* [Punctuation in the text (on the material of the English language)] // *Inostrannye jazyki v shkole*. 1. pp. 15–18.
3. Karpov A.N. (1984) *Sochetanie znakov prepinariya v sovremennoj russkoj punktuacii: uchebnoe posobie* [The combination of punctuation marks in modern Russian punctuation: textbook]. Tula.
4. Skilkova N.V. (2003) *Tipologicheskij aspekt sinonimii punktuacionnyh znakov v kalmyckom i anglijskom jazykakh* [The typological aspect of the synonymy of punctuation marks in the Kalmyk and English languages] // *Raznourovnevyje cherty jazykovyh i rechevyh javlenij: mezhvuzovskij sbornik nauchnyh trudov*. Vypusk II. Pyatigorsk: PGLU. pp. 220–224.
5. Lukk E.T. (1976) *Tipy sintaksicheskikh otnoshenij (na materiale sovremennogo anglijskogo jazyka)* [Types of syntactic relations (on the material of modern English)] // *Voprosy lingvistiki*. pp. 15–22.
6. Ubushaeva V.V. (2009) *Spetsifika punktuacii slozhnopodchinennyh predlozhenij v XX veke (na materiale britanskikh nauchnykh tekstov)* [The specifics of punctuation of complex sentences in the twentieth century (on the material of British scientific texts)] // *Vestnik VolGU. Ser. 2: Jazykoznanie*. 1. pp. 140–144.
7. Bol'shakov S.N., Potolokova M.O. (2012) *Biznes-kommunikacii: ucheb. posobie* [Business communications: textbook]. SPb.: S.-Peterb. gos. un-t.
8. Ekspert online [Expert online]. <http://expert.ru/>
9. The economist. <https://www.economist.com/>
10. Forum “Vygodnoe delo” [Forum “Profitable business”]. <http://forumbusiness.net/index.php>
11. UK business forums. <https://www.ukbusinessforums.co.uk/>

Received 5 November 2018

КОМПАРАТИВНЫЙ ТРОП КАК СРЕДСТВО РЕАЛИЗАЦИИ ФУНКЦИЙ СМИ В ПОЛИТИЧЕСКИХ ТЕКСТАХ БРИТАНСКОЙ ПРЕССЫ

И.Г. Жогова, О.Б. Солдатова

Аннотация. Рассмотрены функции компаративных тропов в британских текстах средств массовой информации и их влияние на восприятие аудитории. Язык остается основным инструментом в освещении культурных, социоэкономических и политических вопросов. Несомненно, любой тип дискурса характеризуется наличием специальных особенностей, и язык СМИ – не исключение. Язык средств массовой информации разнообразен, выразителен и понятен. Его цель – привлечь внимание читателей к конкретным событиям, выразить отношение автора и повлиять на мнение и сознание получателя. Тексты новостных СМИ направлены на создание и отображение ярких, запоминающихся и информативных образов и контента. Функции языка средств массовой информации, в частности политические тексты аналитического жанра британской газеты The Guardian, как репрезентанта средств массовой информации, определяются их функциями. Некоторые исследователи выделяют следующие функции современных СМИ: оценочные, познавательно-образовательные, гедонистические и развлекательные. Оценочная функция формирует и влияет на общественное мнение. Гедонистическая и развлекательная функции реализуются с помощью образного языка, который может создавать визуальное представление идей в нашем сознании. Значительная часть исследовательской литературы освещает вопросы компаративных тропов в политическом дискурсе, обладающих такими отличительными чертами, как образность, выразительность, эмоциональность, оценочность и манипулятивность. Указанные характеристики оказывают влияние на формирование определенного общественного сознания и мнения. Таким образом, компаративные тропы могут быть важным средством косвенного влияния и манипуляции в текстах, связанных с политическими новостями, создавая уникальные и яркие образы. Эксплицитная и имплицитная выразительность может быть выявлена в новостных медийных текстах посредством анализа языковых средств. Изучение языка средств массовой информации – это возможность рассмотреть прагматический потенциал лингвистических выразительных средств как механизмов влияния на сознание целевой аудитории и формирования отношения получателя к современной социально-экономической и политической среде.

Ключевые слова: компаративные тропы; функции СМИ; политический дискурс; британская пресса.

Введение

Язык средств массовой информации богат и вариативен, что обусловлено необходимостью привлечь внимание читателя к отдельным

нюансам ситуации, выразить отношение автора статьи или комментария к происходящему, сформировать отношение реципиента к освещаемым событиям, представить контекст развлекательного характера и сделать текст запоминающимся, интересным и информативно нагруженным. Аналитический жанр политической журналистики, а именно статьи, комментарии и обзоры, направленные на информирование, детерминацию перцепции и оценки событий в преломлении к своему опыту, формирование отношения к политическим процессам, характеризуются такими свойствами, как «оценочность, метафоричность, символичность, манипулятивность, прецедентность, семантическая вариативность» [1. С. 242].

Особенности языка прессы, в частности политических текстов аналитического жанра британской газеты *The Guardian*, как одной из форм репрезентации средств массовой информации, детерминированы ее функциями. А.Н. Баранов и В.В. Паршин [2] выделяют следующие функции современной прессы: информационную, комментарийно-оценочную, познавательно-просветительскую, функцию воздействия и формирования общественного мнения, гедонистическую (подача информации способом, отвечающим эстетическим потребностям реципиента) и развлекательную. Такие функции, как комментарийно-оценочная, воздействия и формирования общественного мнения, гедонистическая и развлекательная, частотно реализуются за счет использования средств создания образности, основанных на сравнении, указывающим на подобие одного объекта другому, независимо от того, является ли оно постоянным или преходящим, действительным или кажущимся [3]. Базисом для процесса логического сравнения является выделение общего свойства, присущего сравниваемым объектам действительности.

Ментальный механизм сравнения находит свое отражение в тропеических экспликациях, возникающих в результате взаимодействия ментальных пространств, основанном на аналогии номинаций в виде семантических блендов. Компаративные тропы, используемые в политическом дискурсе прессы, характеризуются образностью, художественной выразительностью, экспрессивностью, эмотивностью, яркостью, оценочностью и манипулятивностью, что продиктовано необходимостью четвертой власти моделировать общественное мнение.

Методология и материалы

Исследование основано на анализе работ по теории массовой коммуникации и медиадискурса [4–7], функциональной стилистики [8, 9] и лингвопрагматики [10, 11]. Изучение компаративных тропов в настоящее время привлекает большое внимание исследователей и стано-

вится основой для ряда публикаций. Это стало возможным благодаря таким фундаментальным трудам, как когнитивная теория метафоры, выдвинутая Дж. Лакоффом и М. Джонсоном [12], а также работам таких ученых, как Н.Д. Арутюнова [3], М. Тернер, Ж. Фоконье [13], А.П. Чудинов [14]. Отдельно следует отметить тенденцию увеличения интереса к функционированию метафорических средств в лингвистическом анализе языка прессы и политического дискурса.

В этом направлении интерес представляют, в частности, работы А.П. Чудинова. Автор выделяет четыре функции метафоры в публицистическом стиле: когнитивную (репрезентация фрагмента действительности с помощью понятий, описывающих другую сферу явлений), коммуникативную (передачи информации, которую трудно передать другим способом, в том числе эвфемистический тип экспликации), эстетическую (изобразительность и экспрессивность) и прагматическую (формирование мнения, эмоциональное воздействие на реципиента) [Там же. С. 30]. Прагматика может рассматриваться как одно из основных направлений современной лингвистики. Следует заметить, что прагматика сопоставляется со «спецификой употребления языка» (коммуникативных ситуаций), так как язык, который используется данным обществом, выступает объектом исследования данной науки. Прагматика нацелена на анализ, «обнаружение и фиксацию норм речевого общения и поведения в обществе» [15. С. 18]. «Естественный язык» – это важное составляющее любого коммуникативного процесса в современном сообществе. Язык позволяет обеспечивать «фактическую коммуникацию», затрагивая рассмотрение вопросов личного характера и решение более глобальных и значимых проблем современного мира (воздействие на сознание отдельного реципиента, социума и т.д.) [11]. Автор текста фиксирует образ мира через «информационно-семиотическую систему», репрезентируя смысловой, социально-политический, культурный фон текста, где совокупность собственно знаков, а значит, их понятия формируют текстовое пространство, являющий собой самостоятельный и многогранный мир художественного отображения онтологического пространства [16]. Подчеркнем, что процесс коммуникации (автор – реципиент) также предусматривает наличие некой закодированной информации, ее восприятие, анализ, последующее раскодирование смыслового содержания текстового фрагмента. Существует позиция, которая акцентирует внимание на закодированности сознания интерпретатора и текста произведения. Возможность декодирования фрагмента текста детерминируется «совпадением или несовпадением этих кодов», что способствует глубине понимания произведения и толкованию созданных автором образов [Там же]. Категория образности манифестируется в произведении в виде художественных образов. Художественный образ рассматривается как смысл,

нашедший свое воплощение в языковой форме, основываясь на логических законах. В основе художественной образности лежит языковая образность. Речевая образность несет в себе «высокую степень абстрактности агента», так как употребляя слово в переносном значении, мы наделяем его отвлеченным понятием, при этом утрачивается связь с этимологией исходного значения [17. С. 48–57]. Одним из способов создания и актуализации образности являются тропы – «лексические образительно-выразительные средства, в которых слово или словосочетание употребляется в переносном значении» [8. С. 54]. Например, метафора, являясь сложным образованием и заключая в себе значимую информацию о мире, призвана не только выстраивать многогранные образы в текстах, но и формировать представление об определенной реалии (или событии) и предопределять стиль и способ мышления о ней [18].

Для определения специфики использования тропеических экспликаций, как средства реализации основных функций СМИ, были проанализированы более 5 000 контекстов британской прессы с целью выявления особенностей экспликации отношений между исходной и вторичной номинацией, определения роли влияния образности на получение информации реципиентом и прагматических возможностей образной репрезентации ситуации автором. В исследовании применялись контекстуальный анализ, прием анализа словарных толкований, метод системного научного описания, в частности приемы интерпретации, сопоставления и обобщения языкового материала.

Исследование

Реализацию функций, выделяемых А. П. Чудиновым, можно проиллюстрировать следующим контекстом:

(1) *Following sharp criticism from investigators about the sharing of intelligence between US agencies in the years prior to 9/11, Mueller won plaudits for **overhauling** the way the FBI handled what he called a “**giant firehose of information**” coming into the bureau* (The Guardian. 2017. August, 2).

Метафора *overhaul the way the FBI handled*, где *overhaul* ‘to take apart and repair a machine in order to make it work better’, имеет отношения пересечения с ментальным полем *improve* с семантическими блендами «улучшить», «прогресс», «лучшее качество». Концептуальный процесс метафоры имплицитно образ машины, что указывает на намерение автора создать образ синергии работы механизма, где каждый работник (винт, деталь) выполняет свою функцию. Метафора *a “giant firehose of information” coming into the bureau*, приводимая в рамках цитирования слов специального прокурора Р. Мюллера, используется для описания способа организации работы ФБР под его руководством.

Сложный образ процесса создается, прежде всего, в результате пересечения ментальных полей *firehose of information*, где дефиниция *firehose* ‘a long thick rubber tube used for sending water onto a fire to stop it burning’ и *stream of information*, семантическими блендами для данного пересечения являются импликации «большое количество», «постоянное пополнение». Анализируемая метафора креатирует образ огромного пожарного шланга, используемого для подачи в бюро колоссального объема информации. Согласно терминологии А. П. Чудинова, в данном контексте обе метафоры выполняют следующие функции: когнитивную (вторичная номинация процесса), коммуникативную (передача информации с импликацией информации слаженной работы бюро), прагматическую (влияние на мнение и оценку ситуации реципиентом, а именно репрезентация масштабов проводимой работы) и эстетическую (образность и художественная выразительность) [14].

Поскольку метафора является одной из форм репрезентации компаративных тропов, кажется целесообразным предположить, что указанные функции можно выделить и у других тропов, в частности у стилистических средств, основанных на отношениях перекрещивания (метафорические) и подчинения (метонимические), рассматриваемых в данной статье.

Целью данной статьи является оценка потенциала компаративных тропов в реализации таких прагматических установок текстов аналитического жанра политической журналистики, как формирование отношения к происходящему, эстетическое и эмоциональное воздействие на читателя, убеждение и пропагандирование. Выделяемые функции компаративных тропов способствуют реализации функций средств массовой информации. Так, когнитивная и коммуникативная функции тропа детерминируют реализацию информационной и познавательно-просветительской функций СМИ, прагматическая функция стилистического средства способствует выполнению прессой комментарийно-оценочной функции и функции воздействия и формирования общественного мнения, эстетическая функция тропеической экспликации обуславливает реализацию развлекательной и гедонистической функций газеты.

Одной из форм репрезентации вторичной номинации, основанной на сравнении, является метафора – слово, употребленное в переносном значении для определения предмета, явления на основе какой-либо сходной характеристики [19. С. 231], функционирование которой иллюстрирует следующий контекст:

(2) *Arizona senator John McCain provided a historic and critical vote to torpedo the Obamacare repeal bill – and with it Donald Trump’s legislative agenda – in a night of high drama on Capitol Hill* (The Guardian. 2017. July, 28).

Глагол *torpedo* ‘to use a weapon like a tube that is shot under water to hit a ship or a submarine’ используется метафорически для описания ситуации голосования сенатора Д. Маккейна против законопроекта Д. Трампа об отмене программы здравоохранения Б. Обамы. Основанием для использования данного тропа является отношение перекрещивания ментальных полей глаголов *torpedo* и *kill*, поскольку голос сенатора играл решающую роль. Семантическими блендами для использования данной метафоры становятся семантические импликации «убийство», «уничтожение», «противостояние», «враждебность», тем не менее, именно использование метафоры *torpedo* наиболее емко и эмоционально демонстрирует критическую важность голоса, решившего исход процедуры принятия законопроекта, имплицитно информируя о том, что торпеда – это вид снаряда, от которого трудно уклониться, который наносит огромный и подчас фатальный урон, кроме того, источник (субмарины) трудно отследить и, соответственно, ей практически невозможно нанести ответный удар. Использование метафоры в препозиции к двум прямым дополнениям *to torpedo the Obamacare repeal bill* (1) – *and with it Donald Trump’s legislative agenda* (2) наряду с эпитетами *historic and critical*, стилистическими тропами, также основанными на концептуальном механизме сравнения, и метафорой *night of high drama* является средством выражения положительной оценки действий сенатора на уровне контекста. Употребление анализируемой метафоры способствует реализации комментарийно-оценочной и гедонистической функций средств массовой информации, а также функции формирования общественного мнения.

Реализации таких же функций служит функционирование метафор в нижеприводимых контекстах:

(3) *But as the votes were cast, McCain, who had long nurtured reputation as a maverick willing to buck party lines, delivered a black eye to Trump, who had famously mocked McCain as “not a war hero” during the 2016 campaign* (The Guardian. 2017. July, 28).

Метафора *deliver a black eye* имеет отношения перекрещивания с выражением *deliver a blow*, семантическими блендами для чего являются «удар», «ущерб», «оскорбление», «враждебность». Вместе с тем анализируемый троп имплицитно концептуализирует не просто удар, а удар, последствия которого трудно скрыть (*black eye*), что демонстрирует открытый характер конфликта. Во второй части рассматриваемого предложения представлена информация о том, что Д. Трамп пренебрежительно отзывался о сенаторе, чей голос решил судьбу законопроекта, номинируя его метафорическим сочетанием “*not a war hero*”, состоящим в отношении пересечения с концептом *warrior* с семантическими блендами «смелый», «отстаивать свою позицию», «защищать», «воинственный», «героический». Антитезное использование данных метафор

позволяет выразить иронию автора по поводу ситуации: Д. Трамп считал сенатора неспособным на противостояние (*not a war hero*), а последний нанес решающий удар его проекту (*delivered a black eye*), а также детерминировать положительную оценку действий Д. Маккейна. Цитирование прямой речи президента и военная тематика номинации определяют основание для выбора метафоры *torpedo* в предыдущем примере.

(4) *The China-Russia juggernaut is beginning to roll. And like a comic strip fall-guy with legs tied to the rails, Trump lies directly in its path* (The Guardian. 2017. July, 4).

Стилистически сниженная лексема *fall-guy* ‘someone who is blamed or punished for something bad that someone else has done’, используемая в рамках сравнения *like a comic strip fall-guy* в отношении Д. Трампа, и метафора *juggernaut* ‘a massive inexorable force, campaign, movement, or object that crushes whatever is in its path’, репрезентирующая русско-китайский альянс, являются средствами экспликации оценочности и манипулятивности. Сложный образ (*The China-Russia juggernaut is beginning to roll*) компонентно состоит из концепта *China-Russia juggernaut*, основанием для которого становится отношение прекрещивания ментальных полей *juggernaut* и *alliance*, где семантическими блендами являются «сила», «мощь», «единство», и концептуального процесса *is beginning to roll*, пересекающегося с ментальным полем *initiate* с блендами «начинать», «приводить в движение». Созданный в контексте образ *juggernaut* имплицитно означает непреодолимой разрушительной мощи, которую невозможно остановить, что обусловлено такими компонентами дефиниции лексемы, как *a massive inexorable force, campaign, movement, or object that crushes whatever is in its path*. Положение американского президента рисуется в более темных тонах за счет метафорической конструкции *with legs tied to the rails, Trump lies directly in its path* и эпитета *comic strip* ‘a series of drawings that tell a story, especially a funny story’. Данный образ включает в себя концепт *fall-guy*, пересекающийся с ментальным полем лексемы *victim* на основании характеристик «беззащитный», «невиновный», характеризующийся метафоричными определениями *a comic strip* и *with legs tied to the rails*, и концептуальную репрезентацию процесса *lies directly in its path*, состоящую в отношении пересечения с ментальным полем *occur* с семантическим блендом «находиться». Формирование сложных концептуальных образов в данном контексте призвано создать ироничную картину неравных сил альянса Китая и России в противопоставлении единолично американскому президенту и способствует реализации таких функций прессы, как развлекательная, гедонистическая, комментарийно-оценочная, а также функции воздействия.

(5) *In remarks later on Wednesday at a public event in Missouri, Trump departed from a speech about tax cuts to aim a barb at the North Ko-*

rean leader, Kim Jong-un, who he has previously referred to as **“Little Rocket Man”**. **“Little Rocket Man, he is a sick puppy,”** the president said (The Guardian. 2017. November, 29).

Метафора *aim a barb*, где *barb* ‘a short curved point on something such as a fishing hook that makes it difficult to remove’, состоит в отношении перекрещивания с глаголом *criticize*. Семантическими блендами в данном случае становятся «колкость», «язвительность», «порицание», «неодобрение», что делает акцент на характере высказывания, цель которого – оскорбление и унижение политического лидера Северной Кореи. Данная метафора функционирует в речи автора статьи и имплицитно отрицательную оценку высказывания Д. Трампа, отмечая, что оскорбления в адрес лидера Северной Кореи звучат в качестве повода смены темы выступления, где обсуждалось снижение налогов. Антонимазия *Little Rocket Man*, используемая для репрезентации Ким Чен Ына в речи американского президента, основана на метафорическом переносе и таргетно нацелена на экспрессию иронии и пейоративного отношения Д. Трампа к корейскому лидеру. Метафорический образ *Little Rocket Man* имеет следующие импликации: «незначительность», «пустая угроза», «жомичность». Метафора *sick puppy* состоит в отношении перекрещивания с лексемой *unsophisticated* с семантическими блендами «слабый», «переоценивающий свои силы», «маленький», «глупый», «неопытный». Прагматикой обеих метафор, функционирующих в речи Д. Трампа, является выражение глубокого презрения к словам и действиям высшего руководителя КНДР.

В следующем контексте автор также выражает негативное отношение к поведению Д. Трампа посредством компаративных тропов, которые призваны реализовать комментарийно-оценочную, развлекательную и гедонистическую функции и функцию формирования мнения:

(6) *Amateur Trump needs to raise his game. Body-slams won't work with Russia's seasoned judo black-belt strongman* (The Guardian. 2017. July, 4).

Противопоставление американского президента, номинированного метафорой *amateur* ‘someone who does something because they enjoy it instead of as a job’, практикующего несерьезные непрофессиональные приемы *body-slam* ‘to lift someone up and throw them to the ground’, российскому лидеру, репрезентированному посредством антонимазии *Russia's seasoned judo black-belt strongman*, основанной в данном случае на метафорическом переносе, призвано выразить иронию и негативное отношение автора к завышенной самооценке Д. Трампа. Метафора *amateur* состоит в отношении перекрещивания с лексемой *inexperienced*, где семантическими блендами являются импликации «непрофессиональный», «неопытный», «отсутствие регулярных упражнений». Антонимичный ей эпитет *seasoned* ‘experienced in a particular activity or job’ в препозиции к номинации *judo black-belt strongman*,

где *strongman* – ‘a political leader who uses force or threats to keep power’, отсылает реципиента к фоновой информации о профессиональной спортивной деятельности президента России и обуславливает основание для анализируемых компаративных тропов.

Другая тропеическая экспликация механизма сравнения, метонимия, построенная на отношении подчинения, также способствует реализации основных функций СМИ. Следует отметить, что в тексте британской газеты *The Guardian* наиболее частотно наблюдаются случаи стилистических приемов, основанных именно на метафорических и метонимических отношениях. Рассмотрим часть примера, приводимого выше:

(7) <...> *in a night of high drama on Capitol Hill* (*The Guardian*. 2017. July, 28).

Используемая синекдоха, как форма репрезентации метонимических отношений, представляет собой сложный процесс переноса концепта места заседаний (Капитолийский холм в Вашингтоне, сфера-источник) на законодательный орган страны, Конгресс США, и способствует реализации гедонистической функции газеты, поскольку сфера-мишень (Конгресс США) имплицитно информирует о важности происходящего, противостоянии интересов, борьбе политиков за свои убеждения и определяющей роли законопроекта в судьбе государства, данная информация детерминирована, в частности, использованием метафоры *night of high drama* в анализируемом микроконтексте.

Следующий пример метонимии служит реализации комментарийно-оценочной, гедонистической функций, а также функции воздействия и формирования общественного мнения:

(8) *Trump leaned forward and said: “What a good answer that is!” He laughed merrily – not exactly a dark and brooding **Richard Nixon**, staring into the abyss. The moment suggested that he still has no appreciation of how much trouble he is in* (*The Guardian*. 2017. July, 13).

Метонимическая отсылка к личности президента Р. Никсона подразумевает наличие фоновых знаний для понимания сравнения с ним действующего президента. Так, Р. Никсон вызывает у американцев ассоциацию с Уотергейтским скандалом, судами, подрванным доверием к властям, экономическим кризисом и ограничением свобод. Кроме того, это единственный президент в истории страны, ушедший со своего поста досрочно. Образ 37-го президента представляется в еще более мрачном свете за счет употребления эпитетов *dark and brooding* и *staring into the abyss*. Автор смягчает данное сравнение с помощью квантора *not exactly*, тем не менее, последующий контекст указывает на отрицательное отношение автора к личности Д. Трампа и текущей политической обстановке, эксплицируя информацию о том, что президент *still has no appreciation of how much trouble he is in*.

Заключение

Таким образом, компаративные тропы являются мощным источником косвенного воздействия и манипуляции в политических текстах британской прессы благодаря созданию оригинальной, яркой образности и импликации оценочных ассоциаций. Изучение особенностей языка средств массовой информации в современной лингвистике дает возможность анализа прагматического потенциала языковых средств в сфере моделирования мнения населения, формирования отношения реципиента к освещаемым событиям внутренней и внешней политики, влияния на общественную картину мира. Функции стилистических средств, основанных на процессе сравнения, детерминируют реализацию функций средств массовой информации, в том числе британской газеты *The Guardian*, согласно следующей закономерности: когнитивная, коммуникативная (троп) – информационная, познавательно-просветительская (СМИ), прагматическая (троп) – формирование общественного мнения, комментарий-оценочная (СМИ), эстетическая (троп) – развлекательная, гедонистическая (СМИ). Отличительной чертой тропов, имеющих основанием отношения перекрещивания (метафора) и пересечения (метонимия), является реализация таких функций средств массовой информации, как гедонистическая и развлекательная, поскольку тропеические экспликации запускают большое количество ассоциативных рядов и имплицитуют различные способы интерпретации контекста. Изучение функционирования компаративных тропов в аналитических жанрах политических медийных текстов открывает широкие перспективы для исследования прагматического потенциала образных средств в текстах СМИ.

Литература

1. **Сметанина С.И.** Аллюзия и аналогии в политической журналистике // Век информации. СПб., 2014. С. 241–247.
2. **Баранов А.Н., Паришин В.В.** Языковые механизмы вариативной интерпретации действительности как средство воздействия на сознание // Роль языка в средствах массовой информации. М., 1986. С. 100–143.
3. **Арутюнова Н.Д.** Язык и мир человека. М.: Языки русской культуры, 1999. 896 с.
4. **Анненкова И.В.** Современная медиакартина мира: неориторическая модель : автореф. дис. ... д-ра филол. наук. М., 2012. 60 с.
5. **Шмелева Т.В.** Медиатизация как феномен современной культуры и объект исследования // Вестник Новгородского государственного университета им. Ярослава Мудрого. 2015. № 7 (90). С. 145–148.
6. **Клушина Н.И.** Дискурс-анализ и стилистика: интегративные методы исследования медиа-коммуникации // Вестник Российского университета дружбы народов. Сер. Лингвистика. 2016. Т. 20, № 4. С. 78–90.
7. **Bell A.** The Language of News Media. URL: http://www2.media.uoa.gr/lectures/linguistic_archives/mda0405/notes/Bell_Media_and_Language.pdf

8. **Арнольд И.В.** Стилистика. Современный английский язык : учеб. для вузов. М., 2010. 384 с.
9. **Солганик Г.Я.** К определению понятий «текст» и «медиа́текст» // Вестник Московского университета. Сер. 10. Журналистика. 2005. № 2. С. 7–16.
10. **Апресян Ю.Д.** Значение и употребление // Вопросы языкознания. 2001. № 4. С. 30–46.
11. **Кобозева И.М.** Семантические проблемы анализа политической метафоры // Вестник МГУ. Сер. 9. Филология. 2001. № 6. С. 132–149.
12. **Лакофф Д., Джонсон М.** Метафоры, которыми мы живем. М., 2008. 256 с.
13. **Fausconnier G., Turner M.** Conceptual Projection and Middle Spaces. URL: www.cogsci.ucsd.edu/research/files/technical
14. **Чудинов А.П.** Современная политическая лингвистика : учеб. пособие. Екатеринбург, 2011. 252 с.
15. **Заботкина В.И.** Новая лексика современного английского языка : учеб. пособие для филол. фак-тов ун-тов. М. : Высш. шк., 1989. 126 с.
16. **Суминова Т.Н.** Художественная культура как информационная система (мировоззренческие и теоретико-методологические основания). М. : Академический проект, 2006. 383 с.
17. **Мезенин С.М.** Образность как лингвистическая категория // Вопросы языкознания. 1983. № 6. С. 48–57.
18. **Харитонова Е.В.** Драматическая функция метафоры в пьесах У. Шекспира: (Трагедия «Гамлет», комедия «Сон в летнюю ночь») : автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 1995. 16 с.
19. **Ахманова О.С.** Словарь лингвистических терминов. М. : Сов. энциклопедия, 1966. 608 с.

Список источников

1. *Siddiqui S., Jacobs B.* Trump 'Weighed in' on Son's Russia Statement, White House Confirms // The Guardian. 2017. August, 2.
2. *Jacobs B., Gambino L., Beckett L.* Obamacare: US Senate Votes down 'Skinny Repeal' of Health Act after Revolt by John McCain // The Guardian. 2017. July, 28.
3. *Tisdall S.* China-Russia Diplomatic Double Act Exposes Trump's Crudeness // The Guardian. 2017. July, 4.
4. *Borger J.* North Korea: Trump threatens 'major sanctions' after latest missile test // The Guardian. 2017. November, 29.
5. *Smith D.* Trump Brushes off Russia Troubles and Basks in 'Beautiful, Incredible' Paris // The Guardian. 2017. July, 13.

Поступила в редакцию 17 ноября 2018 г.

Сведения об авторах:

Жогова Инна Геннадьевна – кандидат филологических наук, доцент Алтайского государственного университета (Барнаул, Россия). E-mail: zhogova.75@mail.ru

Солдатова Олеся Борисовна – научный сотрудник научно-исследовательского и редакционно-издательского отдела Барнаульского юридического института МВД России (Барнаул, Россия). E-mail: bugaeva82@mail.ru

COMPARATIVE DEVICES AS A MEANS OF IMPLEMENTATION OF THE FUNCTIONS OF THE MASS MEDIA IN POLITICAL TEXTS OF THE BRITISH PRESS

Zhogova I.G., Ph.D., Associate Professor, Altai State University (Barnaul, Russia). E-mail: zhogova.75@mail.ru

Soldatova O.B., Scientific employee of the Research and Editorial and Publishing Department, Barnaul Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia (Barnaul, Russia). E-mail: bugaeva82@mail.ru

DOI: 10.17223/19996195/44/3

Abstract. In the present article the authors consider the functions of the comparative devices in British news media texts and their impact on the audience perception. Language remains a fundamental instrument in cultural, socio-economic and political issues transmission. Undoubtedly, any specialized form of discourse possesses its own language and media language is no exception. The media language is diverse, meaningful and comprehensive. Its aims are to draw the readers' attention to particular events, express the creator's attitude and affect the recipient's opinion and consciousness. The news media texts aim at creating and displaying vivid, memorable and informative images and content. The features of the language of news media, in particular political texts of the analytical genre of British newspaper *The Guardian*, as a form of representation of news media, are determined by its functions. Some scholars outline the following functions of the modern mass media: evaluative, cognitive-educational, hedonistic and informative ones. The evaluative function affects and forms public opinion. Both the hedonistic and entertainment functions are represented by using figurative language that can create visual representation of ideas in our mind. A significant body of research literature brings attention to comparative devices in the political discourse that has distinctive features: imagery, expressiveness, emotiveness, evaluation and manipulateness. The mentioned features result in formation of certain public awareness and opinion. Thus, comparative devices can be important means of indirect influence and manipulation in the texts related to politics in news by creating a unique and vivid imagery. Explicit and implicit expressions may be identified throughout a news media text by means of language analysis. The study of the language of news media is an opportunity to consider the pragmatic potential of linguistic expressive means as mechanisms of influencing the target audience' consciousness and forming the recipient's attitude to the modern socio-economic and political environments.

Keywords: comparative paths; media functions; political discourse; British press.

References

1. Smetanina S.I. (2014) Alljuzija i analogii v politicheskoj zhurnalistike [Allusion and analogies in political journalism] // *Vek informatsii*. pp. 241–247.
2. Baranov A.N., Parshin V.V. (1986) Jazykovye mekhanizmy variativnoj interpretatsii dejstvitel'nosti kak sredstvo vozdeystvija na soznanie [Language mechanisms of the variable interpretation of reality as a means of influencing the mind] // *Rol' yazyka v sredstvakh massovoy informatsii*. pp. 100–143.
3. Arutyunova N.D. (1999) *Jazyk i mir cheloveka* [Language and world of man]. Moscow.
4. Annenkova I.V. (2012) *Sovremennaja vremennaja mediakartina mira: neoritoricheskaja model'* [Modern media picture of the world: neoretorical model]. Abstract of Philology cand. diss. Moscow.
5. Shmeleva T.V. (2015) *Mediatizatsija kak fenomen sovremennoj kul'tury i objekt issledovanija* [Mediatization as a phenomenon of modern culture and the object of research] // *Vestnik Novgorodskogo gosudarstvennogo universiteta im. Yaroslava Mudrogo*. 7 (90). pp. 145–148.
6. Klushina N.I. (2016) *Diskurs-analiz i stilistika: integrativnye metody issledovanija media kommunikatsii* [Discourse Analysis and Stylistics: Integrative Methods of Media Communication Research] // *Vestnik Rossiyskogo universiteta družby narodov*. Ser. Lingvistika. Vol. 20 (4). pp. 78–90.
7. Bell A. *The Language of News Media*. URL: http://www2.media.uoa.gr/lectures/linguistic_archives/mda0405/notes/Bell_Media_and_Language.pdf

8. Arnold I.V. (2010) Stilistika. Sovremennyy anglijskij jazyk [Stylistics. Modern English language]. Moscow.
9. Solganik G.Ya. (2005) K opredeleniju ponjatij "tekst" i "mediatekst" [To the definition of the concepts "Text" and "Mediatext"] // Vestnik Moskovskogo universiteta. 10 (2). pp. 7–16.
10. Apresjan Yu.D. (2001) Znachenie i upotreblenie [Meaning and use] // Voprosy jazykoznanija. 4. pp. 30–46.
11. Kobozeva I.M. (2001) Semanticheskie problemy analiza politicheskoy metaphory [Semantic problems of political metaphor analysis]. Vestnik MGU. Ser. 9. Filologiya. 6. pp. 132–149.
12. Lakoff D., Johnson M. (2008) Metaforы, kotorymi my zhivem [Metaphors we live by]. Moscow.
13. Fauconnier G., Turner M. Conceptual Projection and Middle Spaces. URL: www.cogsci.ucsd.edu/research/files/technical
14. Chudinov A.P. (2011) Sovremennaja politicheskaja lingvistika [Modern political linguistics]. Yekaterinburg.
15. Zabolotnaya V.I. (1989) Novaja leksika sovremennogo anglijskogo jazyka: ucheb. posobie dlja filol. fak. un-tov [New vocabulary of modern English: textbook for Faculty of Philology]. M.: Vysshaja shkola.
16. Suminova T.N. (2006) Khudozhestvennaja kul'tura kak informacionnaja sistema (mirovozzrencheskie i teoretiko-metodologicheskie osnovanija) [Artistic culture as an information system (ideological and theoretical and methodological foundations)]. M.: Akademicheskij projekt.
17. Mezenin S.M. (1983) Obraznost' kak lingvisticheskaja kategorija [Obraznost' kak lingvisticheskaja kategorija] // Voprosy jazykoznanija. 6. pp. 48–57.
18. Kharitonova E.V. (1995) Dramaticheskaja funkciya metafory v pjesakh U. Shekspira: (Tragedija "Gamlet", komedija "Son v letnjuju noch") [The dramatic function of metaphor in the plays of William Shakespeare: (Tragedy Hamlet, comedy A Midsummer Night's Dream)]. Abstract of Philology cand. diss. Mosk. ped. gos. un-t im. V. I. Lenina. Moscow.
19. Akhmanova O.S. (1966) Slovar' lingvisticheskikh terminov [Dictionary of linguistic terms]. Moscow.

Received 17 November 2018

К ВОПРОСУ О КАТЕГОРИЗАЦИИ ТЕРМИНОЛОГИИ ЧРЕЗВЫЧАЙНЫХ СИТУАЦИЙ (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ)

А.С. Зайцева, Ю.В. Сложеникина

Аннотация. Статья посвящена анализу терминологии чрезвычайных ситуаций как комплексной терминосистемы, основанной на репрезентации языковых категорий. Данная лексика относится к новейшим терминологиям, появившимся на рубеже XX–XXI вв. Ее появление обусловлено несколькими социолингвистическими причинами. Во-первых, сложностью и разнообразием географического ландшафта; во-вторых, высокой степенью развития хозяйственного комплекса государства; в-третьих, необходимостью экстренного реагирования разнообразным комплексом сил и средств гражданской защиты. На настоящем этапе данный институт выработал свой язык описания, сложилась собственная терминология, получившая оформления в ряде словарей. Автор статьи освещает четыре аспекта лексики чрезвычайных ситуаций: ее специфику с точки зрения дисциплинарной категоризации; вопрос происхождения специальных языковых единиц; термины чрезвычайных ситуаций с позиций системных отношений в языке; особенности формы специальных знаков. Категоризация терминологии чрезвычайных ситуаций происходит по дисциплинарным категориям, отражающим специальную «сетку», особый взгляд на мир через призму отклонения от нормы, кризиса, неординарного события. Лексика чрезвычайных ситуаций формируется в основном на базе слов литературного языка или привлеченных терминов, которые получают специфические видовые обозначения и сужают свою семантику до рамок узкопрофессионального поля. В лексике чрезвычайных ситуаций присутствуют как ключевые термины, образующие ее ядро, так и периферийные языковые единицы. С точки зрения происхождения, фонд лексики чрезвычайных ситуаций представлен и национальной терминологией, и греко-латинским инвентарем. В связи со сложной синтаксической структурой многих терминов, с точки зрения формы, можно говорить о важной роли аббревиации в представлении лексических единиц чрезвычайных ситуаций. С позиций системности, данные термины вступают в разнообразные языковые отношения полисемии, вариантности.

Ключевые слова: термин; категория; категоризация; терминология чрезвычайных ситуаций; аббревиатуры.

Введение

Современное общество все чаще сталкивается с опасностями и угрозами природного и техногенного характера. Продолжают сохраняться опасности, возникающие при ведении военных действий или вследствие этих действий. Так, например, в отечественной терминологии чрезвычайных ситуаций (далее – терминология ЧС) фиксируется

специальная единица *глобальная авария*, которая представляет «опасность для жизнедеятельности всего человечества и связана с крупномасштабными природными и техногенными воздействиями на окружающую среду (военные действия с применением ЯО, падение на землю космических тел, аварии на АЭС и пр.)» [1. С. 17].

В связи с этим практически все государства мира и целый ряд международных организаций ищут все более эффективные пути и способы предупреждения аварий, катастроф и стихийных бедствий, а также ликвидации их последствий. В этом процессе ключевую роль играет профессиональная коммуникация, основанная на стандартизированной международной терминологии чрезвычайных ситуаций. Все сказанное обуславливает актуальность темы категоризации терминологии чрезвычайных ситуаций. Анализ современных терминологических исследований показал, что в отечественном терминоведении пока еще не нашли освещения вопросы, связанные с изучением терминологии ЧС, в частности с возможностями ее категориальной классификации.

Изучение терминологии чрезвычайных ситуаций с целью выявления ее специфических семантических, структурных и концептуальных характеристик является актуальным и перспективным в научном плане. Согласно периодизации, предложенной В.М. Лейчиком, «в своем развитии терминоведение прошло четыре этапа и вступило в пятый этап. Этот этап характеризуется изменением места терминоведения в системе современных наук... Выделилось когнитивное терминоведение...» [2. С. 232]. Многие ученые называют этот период когнитивным [3]. В.Ф. Новодранова, например, пишет: «Терминоведение вступило в свой когнитивный период развития и пересматривает свои традиционные вопросы о сущности термина... ставит новые проблемы о языке для специальных целей, структурах знания, которые стоят за термином, о профессиональной коммуникации, когнитивных картах науки и т.п.» [4. С. 3].

Центральной проблемой когнитивного терминоведения становится проблема соотношения языковых единиц (терминов) и стоящих за ними структур профессионального знания (совокупности концептов, объединенных определенной иерархией и обьективированных в термине). Терминология рассматривается как результат когнитивной деятельности специалистов, заключающейся в концептуализации и вербализации профессиональных знаний. Уровень концептуализации зависит от уровня уже сложившихся знаний, от терминологической системы, в которую должен быть включен термин, и от профессиональной и языковой компетенции специалистов. Важнейшая роль в этих процессах отводится языку. Язык выявляет, обьективирует то, как увиден и понят мир человеческим разумом, как он преломлен и категоризован сознанием [Там же. С. 57].

Ю.В. Сложеникина говорит о терминологии как о стихийно сложившемся объединении специальных слов в результате накопления и

осмысления знаний в определенной области деятельности. Терминология дорастает до уровня терминосистемы тогда, когда складывается непротиворечивая научная теория, а в метаязыке ее описания эксплицируются основные понятия и связи между ними [5. С. 14–21].

На формирование терминосистемы как результата терминотворческой и речемыслительной деятельности человека непосредственное влияние оказывают два важных процесса – категоризация и концептуализация. По мнению Е.В. Бекишевой, «категоризация с позиций когнитивно-коммуникативной парадигмы – это отражение динамического процесса, который соотносит предмет мысли с определенной концептуальной категорией и определенным языковым знаком в речемыслительной деятельности. Процесс категоризации задействует комплекс взаимосвязанных аспектов, которые, с одной стороны, связаны с когнитивными и психологическими процессами, а с другой – раскрывают общую проблему отражения концептуальных структур и принципов когнитивной классификации и членения» [6. С. 10].

Обратимся к определению понятия «категория». «Толковый словарь иноязычных слов» дает три дефиниции понятия «категория» (от греч. *katēgoria* – основной и всеобщий признак): 1) общее понятие, отражающее наиболее существенные свойства и отношения предметов, явлений объективного мира (материя, время, пространство, движение, причинность, качество, количество и т.д.); 2) разряд, группа предметов, явлений, лиц, объединенных общностью каких-либо признаков; 3) родовое понятие, отражающее разряд терминов, отношений или наиболее общий их признак» [7. С. 312]. С появлением когнитивной лингвистики понятие «категория» получило качественно новое развитие. Авторы «Краткого словаря когнитивных терминов» трактуют «катеґорию» как «одну из познавательных форм мышления человека, позволяющую обобщать его опыт и осуществлять его классификацию» [8. С. 45–47]. «Способность классифицировать явления, распределять их по разным классам, разрядам и категориям свидетельствует о том, что человек в восприятии мира судит об идентичности одних объектов другим, об их сходстве или, напротив, различии. Категоризация – это главный способ придать восприятию мира упорядоченный характер, систематизировать как-то наблюдаемое и увидеть в нем сходство одних явлений в противовес различию других», – пишет Е.С. Кубрякова [9. С. 96].

Е.В. Бекишева различает несколько видов категорий в зависимости от уровня абстракции: онтологические категории являются наиболее объемлющими и связаны с характеристиками действительности в ее наиболее общих свойствах и связях; гносеологические категории выделяются в результате процесса познания; дисциплинарные категории описывают специальные картины мира, например с точки зрения научного или профессионального подхода [6. С. 6].

Методология исследования

Материал исследования был получен методом сплошной выборки из американских, британских и российских печатных и электронных источников, содержащих термины, относящиеся к чрезвычайным ситуациям и оказанию гуманитарной помощи, таких как, например, Законодательный акт Роберта Стаффорда по оказанию чрезвычайной помощи при бедствиях (Robert Stafford, Disaster Relief and Emergency Assistance Act (USA); глоссарий «Lexicon of UK civil protection terminology» (UK), словари «Dictionary of Disaster Medicine and Humanitarian Relief», «Гражданская защита: Энциклопедический словарь» под общей редакцией В.А. Пучкова [1], «Справочник основных терминов и определений в области гражданской обороны, защиты от чрезвычайных ситуаций, обеспечения пожарной безопасности и безопасности людей на водных объектах» составителя Э.Н. Аюбова [10], «Англо-русский словарь по чрезвычайным ситуациям: 14 000 терминов» авторов С.М. Палея и А.В. Матюшина [11].

Научно-методологическую основу статьи составили работы таких авторов, как Е.В. Бекишева, С.В. Гринев, В.З. Демьянков, Е.С. Кубрякова, В.М. Лейчик, Л.Г. Лузина, Ю.В. Сложеникина, Ю.Г. Панкрац и др. Труды В.М. Лейчика позволили преднаучной совокупности знаний о терминах оформиться в качестве самостоятельного научного направления, определить онтологические категории терминоведения, сформулировать собственный предмет, методы, структуру науки. Монографии и статьи С.В. Гринева, Ю.В. Сложеникиной позволили в систематизированной форме охарактеризовать общие понятия о термине, терминологии, происхождении терминологических единиц, изменчивости специальной лексики. Кроме того, полезными оказались разработки Ю.В. Сложеникиной в области вариологического терминоведения. Для когнитивного и анализа терминов бесспорное значение имеют труды Е.С. Кубряковой, В.Ф. Новодрановой. Их теоретические взгляды связали способность к классификации действительности с человеческим восприятием мира, с возможностью категоризировать и называть денотаты на основании сходств и различий. Ученые увидели в классифицирующей деятельности человека способ упорядочения действительности. Эти взгляды возможно экстраполировать и на специальные сферы человеческой деятельности. Данное направление исследований получило продолжение в трудах Е.В. Бекишевой, считающей возможным ввести понятие дисциплинарных категорий, т.е. преломить онтологические категории через призму профессиональной деятельности человека.

Предложенное исследование написано в русле частного терминоведения, т.е. посвящено описанию конкретной отраслевой терминологии чрезвычайных ситуаций. Оно основывается как на традиционном

подходе, так на достижениях когнитивного терминоведения, коммуникативной лингвистики, что обуславливает выбор трех основных методов исследования: семантического, когнитивного, функционального. Вопросы семантического терминоведения, освещенные в статье, связаны с выделением специфических сем в структуре изучаемых терминов, с их группировкой в лексико-семантические группы, с проявлениями полисемии терминов, их метафорического субстрата. Когнитивные аспекты позволяют выявить особенности познания и мышления носителей данного метаязыка, проявляющиеся в специфической категоризации терминологии. Функциональный подход отвечает на вопрос, каким образом люди используют специальные знаки в профессиональной коммуникации, какие процессы могут быть задействованы в процессе коммуникации для достижения максимального эффекта, каким законам подчиняются приемы эффективных профессиональных коммуникаций?

Исследование и результаты

Анализируемая терминосистема имеет сложную тематическую организацию, обусловленную разнообразием типов чрезвычайных ситуаций, предпринимаемых мер по их ликвидации и задействованных людских ресурсов и технических средств, а также видов материального ущерба и физических повреждений, нанесенных здоровью. По мнению С.В. Гринева, рассуждая об образовании и развития терминологии, необходимо различать специальные единицы: *базовые* – заимствованные из соответствующего предметно-понятийного поля национального языка или возникшие в первоначальный момент становления какой-либо терминосистемы; *собственные* – как принадлежность отраслевой терминологии и *привлеченные* из других областей знания [12. С. 63]. Терминология ЧС, обслуживающая сферу профессиональной деятельности, связанную с предупреждением чрезвычайных ситуаций и ликвидацией их последствий, имеет комплексный характер. В ней представлены как собственные термины, функционирующие только в этой теоретико-практической области, так и термины, привлеченные из других областей знания – военные, медицинские, юридические, технические, инженерные, транспортные, экологические, биологические, геологические, физические, химические, метеорологические, социологические, психологические, морские, авиационные, компьютерные, экономические. При учете такого лингвистического статуса терминологии ЧС нам представляется наиболее целесообразным применение категориального анализа в исследовании специфики данной терминосистемы.

1. Лексика ЧС с точки зрения дисциплинарных категорий. В терминологии ЧС системообразующими категориями являются дисциплинарные, поскольку на их базе формируются тематические кластеры

терминов и гнездовая организация терминологических словарей. Тематически терминосистему ЧС можно представить следующими дисциплинарными категориями: Accident, Emergency Assistance (actions), Emergency Medicine, Law, Aggression, Technical Support, Psychology, Sociology. Каждая из перечисленных категорий, хотя и репрезентирована собственными ключевыми терминами и специфическим периферийным вокабуляром, тесно связана понятийно, а значит, и лексически с остальными дисциплинарными категориями, образуя единую терминосистему.

На примере анализа терминов нескольких категорий представим специфику данной терминосистемы.

«Accident» – авария, происшествие, несчастный случай, катастрофа. Абсолютное большинство лексики категории «Accident» составляют многословные термины, что является отражением разнообразной онтологической картины, стоящей за этим концептом, например: *industrial accident* (промышленная авария), *radiation accident* (радиационная авария), *actual accident* (фактическая авария), *threatened accident* (вероятная авария), *large-scale accident* (крупномасштабная авария), *ecological accident* (экологическая катастрофа), *nuclear accident* (ядерная авария), *tragic accident* (трагический несчастный случай), *atomic power-plant accident* (авария на атомной электростанции) и т.п. В данной тематической группе высоко продуктивны предложные синтаксические конструкции, например *accident with spill of biologically dangerous substances at industry* (авария с выбросом биологически опасных веществ на предприятии). Таким образом, термины, отражающие категорию «accident», построены по родовидовому принципу с родовыми терминами «*accident, disaster, catastrophe, calamity, casualty, crash, cataclysm, crisis, etc.*», образуя тематические гнезда в толковых и переводных словарях. Перечисленные базовые термины, окружены в тематических гнездах уточняющей лексикой типа *cloudburst* (ливень), *civil commotion* (гражданская смута), *earthquake* (землетрясение), *arson* (поджог), *etc.* Однословные термины составляют лишь 10% от всех терминов категории «accident», например *lightning* – удар молнией, *airburst* – воздушный взрыв и т.п.

Сравним англоязычный терминологический словарь с русским. Семантику термина «авария» можно представить следующим набором сем: «причинность – следствие» – это повреждение, разрушение, угроза жизни и здоровью, ущерб; «объект» – люди, здания, сооружения, оборудование, транспортные средства, производственный процесс, окружающая среда; «отношение – условие» – опасное производство, неконтролируемые происшествия; «пространство – ограниченное пространство» – объект, определенная территория, акватория. На периферии значения термина авария можно назвать факультативные семы «модусы бы-

тия – возможность, нежелательность, опасность»; «порядок» – отклонение от нормы; «количество» – среднестатистическое значение нормы.

Рассмотрим термины – видовые обозначения аварий.

По семе «количество», т.е. с точки зрения масштабов причиненного аварией ущерба, различают следующие виды аварий: *режимная, проектная, запроектная, гипотетическая, глобальная*. Градуально эти виды аварий характеризуются возрастанием ущербов от них. По семе «объект», т.е. в зависимости от его типа и назначения, выделяют несколько видов: *промышленная, транспортная, строительная, энергетическая, гидродинамическая авария*. Транспортные аварии по подобию, на котором они произошли, подразделяются на *авиационные* (опасные происшествия на воздушном судне), *дорожно-транспортные* (в том числе на вертикальном транспорте – лифтах), *железнодорожные* (опасные происшествия с подвижным составом на железной дороге), *космические* (авария на ракетно-космических системах на земле и в полете), *морские и речные* (опасные происшествия на морском или речном судне) [1. С. 20]. Морские и речные аварии, в результате которых произошла гибель судна, называются *кораблекрушениями*. В целом все вышеперечисленные по семе «объект» аварии как гипонимы можно включить в значение гиперонима *авария на опасных сооружениях*.

По дифференциальному признаку «причинность – источник» выделяют *антропогенную, биологическую, радиационную, химическую аварию*. По семе «неорганический мир – земная поверхность» выделяют *подземные, наземные, подводные аварии*. По признаку «причинность – следствие» говорят об *экологических авариях*, сопровождающихся существенным увеличением воздействия на окружающую среду.

В терминологии ЧС в английском языке представлены межкатегориальные ключевые слова. Так, термин «*area*», являющийся ядром родовидовой лексики типа *epicentral area, flooded area, fire-fighting area* etc., широко продуктивен как в подсистеме, представляющей категорию «*accident*», так и в других подсистемах, представляющих категории «*assistance*» (*victim processing area* – зона приема пострадавших) и «*emergency medicine*» (*treatment area for injured* – место оказания помощи пострадавшим).

Ключевыми терминами категории «Emergency Assistance» являются *activity (lifesaving activity* – деятельность по спасению жизни людей) и *management (fire management* – противопожарное регулирование), *aid (emergency food aid* – помощь продуктами питания при ЧС, *first aid* – первая медицинская помощь). В тематическом гнезде ключевого слова *aid* наблюдается вариативность языковых знаков. Так, выражение «оказывать первую медицинскую помощь» можно переводить, используя глаголы *to provide* или *to render*. Категория «Emergency Assistance» выступает как видовая по отношению к онтологической кате-

гории «действие (процесс)» и родовой по отношению к категории «Emergency Medicine».

2. Лексика ЧС с точки зрения происхождения. Вполне понятно, что чрезвычайные ситуации имеют как международный, так и национальный характер, и естественно, что терминология ЧС разнообразна по своему языковому происхождению. Так, в английской терминологии ЧС прослеживаются префиксы греко-латинского происхождения, например: *post-disaster activities* – мероприятия, осуществляемые после бедствия; *pre-disaster activities* – мероприятия, осуществляемые до бедствия, *post-emergency activities* – мероприятия, осуществляемые после ЧС.

Заемствования из живых языков представлены в основном лексикой французского происхождения (*rescuer* – спасатель, *accident* – авария, *hazard* – опасность) и лексикой из азиатских стран, например *lahar* – грязевая лава (индонез.), *bei* – сезон дождей (яп.). Японское слово *tsunami* – цунами стало интернациональным термином терминологии ЧС. Лексика, отражающая данную категорию, обладает всеми характеристиками международной медицинской терминологии, обилием терминов греко-латинского происхождения (*osteosynthesis*), наличием большого числа эпонимов (*Whitman's plaster bandage*) [13].

3. Лексика ЧС в системном отношении. В терминологии ЧС отмечается наличие синонимов и вариантов (*blow, hit, stroke, strike*), многозначных терминов, что указывает на постоянное развитие медицинской науки и практики. Научный язык не является «сухим» и медицинская терминология не является исключением. Антропоцентрический характер языка обуславливает влияние авторских ассоциаций на процесс терминообразования [14]. В терминологии экстремальной медицины функционирует большое количество метафорических терминов, что не является помехой для профессиональной коммуникации (*stuck heel sign* – симптом прилипшей пятки, *key sign* – симптом клавиши). Ключевыми словами, отражающими понятия данной категории, являются *injury* (*trauma, fracture, bruise, dislocation, burn, wound, rupture, etc.*), *surgery, medical manipulation, treatment, medical instruments and apparatus*. Лингвоконцептуальная категоризация терминов, отражающих понятие «травма», основывается на международных медицинских классификациях, разработанных на основе тяжести травмы (*minor injury, trauma incompatible with life*), локализации (*cranial-cerebral injury*), места получения (*railway trauma*), вещества или предмета, явившегося причиной травмы (*radiation burn, gunshot wound*).

Категория «Aggression» представлена ключевым термином *agent* (*substance*) – вещество (*biological agent* – биологическое вещество (для теракта), *choking agent* – отравляющее вещество (далее ОВ) удушающего действия, *irritating agent* – раздражающее вещество). Категоризация в подгруппе терминов со значением «отравляющее вещество» осущест-

вляется на основе разных категориальных признаков, а именно по действию на организм человека (*blood and nerve agent* – ОВ общедовитого действия, *blister agent* – ОВ кожно-нарывного действия), по способу распространения (*dusty agent* – распыленное вещество, *etiological agent* – заражающее вещество через живые микроорганизмы), по характеру отравляющего вещества (*chemical agent* – химическое ОВ), по степени опасности (*less-than-lethal agent* – нелетальное ОВ, *lethal agent* – летальное ОВ). Также ключевыми словами, отражающими данную категорию, являются *war, vehicles, terrorist, weapon*. Терминология, репрезентирующая категорию «Aggression», тесно связана с технической и химической лексикой и требует глубокого изучения в полипарадигмальном аспекте.

Необходимо отметить, что одной из отличительных особенностей терминологии ЧС является междисциплинарная полисемия, обусловленная концептуальными причинами, а именно комплексным характером данной теоретико-практической области, например *debris* – 1) обломки горных пород, осыпь, селя (геология); 2) патологические отложения, выделения (медицина); 3) строительный мусор, завалы (строительство). Междисциплинарная форма полисемии обусловлена также широким распространением общенаучной лексики. Так, например, слово «action» является эврисемантом. Выступая в качестве родового элемента в двухсловных терминах, оно употребляется в различных подсистемах терминологии ЧС, например *evacuation actions* – действия по эвакуации и *action for damages* – иск по возмещению убытка.

4. Лексика ЧС с точки зрения формы. Поскольку терминологические системы являются живыми ветвями общезыкового дерева, они постоянно эволюционируют. Одной из форм языкового развития специальной лексики является аббревиация – вторичное сокращенное именование некоторых реалий. «С точки зрения механизмов функционирования языка, ученые говорят об аббревиации как о проявлении закона языковой экономии, суть которого заключается в стремлении говорящего означить некоторое содержание минимумом материальных форм выражения», – пишет Ю.В. Сложеникина [15. С. 231–232].

Терминосистема чрезвычайных ситуаций изобилует аббревиатурами и сокращениями. По своей структуре здесь представлены аббревиатуры инициального типа (например, буквенная аббревиатура *MSF, Medicines Sans Frontiers* – МСФ, организация «Врачи без границ») и аббревиатуры – сложносокращенные слова (например, аббревиатура *EMERCOM*, состоящая из начальных частей слов *emergency* и *committee*, обозначает два понятия в русском языке – ЭМЕРКОМ, Агентство по обеспечению и координации российского участия в международных гуманитарных операциях и МЧС РФ, Министерство Российской Федерации по делам гражданской обороны, чрезвычайным

ситуациям и ликвидации последствий стихийных бедствий, англ. Ministry of the Russian Federation for Civil Defence, Emergencies and Elimination of Consequences of Natural Disasters).

Области применения аббревиатур в терминологии ЧС представлены:

- названиями организаций, например FEMA (Federal Emergency Management Agency – ФЕМА или ФАУЧС, Федеральное агентство по управлению в чрезвычайных ситуациях), UNISDR (United Nations Office for Disaster Risk Reduction – ЮНИСДР, Управление Организации Объединенных Наций по уменьшению опасности бедствий);

- названиями должностей, служебных позиций (функций), например, Cat 1 (Category 1 Responder – спасатель первой категории), ЕС (Emergency Coordinator – координатор экстренного реагирования);

- названиями оборудования, например PPE (Personal Protective Equipment – средства индивидуальной защиты);

- метеорологическими терминами, например PW (precipitable water – вода осадков);

- законодательными актами, нормативными документами, стандартами, например FEPA (Food and Environment Protection Act – Закон по защите продовольствия и окружающей среды), NFIP (National Flood Insurance Program – Национальная программа по страхованию от наводнений);

- канцелярскими терминами, например TBA (to be agreed – требует согласования), NTR (nothing to report – нечего сообщить), NYK (not yet known – пока не известно), ALARP (As Low As Reasonably Practicable – минимальный практически достижимый уровень, например риска);

- общеупотребительными техническими терминами Vol (volume – объем, размер), m (meter – метр) и т.д.

Заключение

Мы перечислили лишь основные специфические особенности лексических средств, отражающих понятия и категории профессиональной области, связанной с ЧС. Предварительное исследование позволило сделать некоторые выводы. Категоризация терминологии чрезвычайных ситуаций происходит по дисциплинарным категориям, отражающим специальную «сетку», особый взгляд на мир через призму отклонения от нормы, кризиса, неординарного события. Лексика ЧС формируется в основном на базе слов литературного языка или привлеченных терминов, которые получают специфические видовые обозначения и сужают свою семантику до рамок узкопрофессионального поля. В лексике ЧС присутствуют как ключевые термины, образующие ее

ядро, так и периферийные языковые единицы. С точки зрения происхождения, фонд лексики ЧС представлен и национальной терминологией, и греко-латинским инвентарем. В связи со сложной синтаксической структурой многих терминов, с точки зрения формы, можно говорить о важной роли аббревиации в представлении лексических единиц ЧС. С позиций системности, термины ЧС вступают в разнообразные языковые отношения полисемии, вариантности.

Литература

1. *Гражданская защита*: Энциклопедический словарь. 3-е изд., перераб. и доп. / под общ. ред. В.А. Пучкова. М. : ФГБУ ВНИИ ГОЧС (ФЦ), 2015. 664 с.
2. *Лейчик В.М.* Терминоведение: предмет, методы, структура. 2-е изд. М. : УРСС, 2006. 261 с.
3. *Сложеникина Ю.В., Растягаев А.В.* Философский диалог об именах: Платон, Сумароков, современное состояние // *Онтология проектирования*. 2015. Т. 5, № 4 (18). С. 463–471.
4. *Новодранова В.Ф.* Именное словообразование в латинском языке и его отражение в терминологии. *Laterculi vocum Latinarum et terminorum*. М. : Языки славянских культур, 2008. 328 с.
5. *Сложеникина Ю.В.* Основы терминологии: Лингвистические аспекты теории термина. 2-е изд. М. : Либроком, 2016. 120 с.
6. *Бекишева Е.В.* Категориальные основы номинации болезней и проблем, связанных со здоровьем. Самара : Содружество, 2007. 250 с.
7. *Крысин Л.П.* Толковый словарь иноязычных слов. М. : Эксмо, 2006. 944 с.
8. *Кубрякова Е.С., Демьянков В.З., Панкрац Ю.Г., Лузина Л.Г.* Краткий словарь когнитивных терминов / под общ. ред. Е.С. Кубряковой. М. : Филол. фак-т МГУ, 1996. 245 с.
9. *Кубрякова Е.С.* Язык и знание: На пути получения знаний о языке: Части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира. М. : Яз. славянской культуры, 2004. 555 с.
10. *Справочник* основных терминов и определений в области гражданской обороны, защиты от чрезвычайных ситуаций, обеспечения пожарной безопасности и безопасности людей на водных объектах / сост.: Э.Н. Аюбов и др. Новосибирск : ФГБУ ВНИИ ГОЧС (ФЦ), 2013. 275 с.
11. *Палей С.М., Матюшин А.В.* Англо-русский словарь по чрезвычайным ситуациям: 14 000 терминов. М. : Спецтехника, 2003. 213 с.
12. *Гринев С.В.* Введение в терминоведение. М. : Московский лицей, 1993. 280 с.
13. *Сложеникина Ю.В., Звягинцев В.С.* Термины-эпонимы: pro et contra // *Научно-техническая информация. Сер. 2: Информационные процессы и системы*. 2017. № 7. С. 32–35.
14. *Сложеникина Ю.В., Растягаев А.В., Кухно И.Ю.* Авторский термин: к определению понятия // *Онтология проектирования*. 2018. Т. 8, № 1 (27). С. 49–57.
15. *Сложеникина Ю.В.* Терминологическая вариативность: семантика, форма, функция. 2-е изд., испр. М. : ЛКИ, 2010. 288 с.

Сведения об авторах:

Зайцева Алла Сергеевна – преподаватель кафедры иностранных языков Академии гражданской защиты Министерства РФ по делам гражданской обороны, чрезвычайным ситуациям и ликвидации последствий стихийных бедствий (Химки, Россия). E-mail: a.zaitseva@yahoo.com

Сложеникина Юлия Владимировна – доктор филологических наук, профессор кафедры филологии и массовых коммуникаций Московского городского педагогического университета (Самарский филиал), декан филологического факультета (Самара, Россия). E-mail: goldword@mail.ru

Поступила в редакцию 11 декабря 2018 г.

TO THE QUESTION OF CATEGORIZATION OF THE TERMINOLOGY OF EMERGENCY SITUATIONS (ON THE BASIS OF ENGLISH TERMINOLOGY)

Zaytseva A.S., Lecturer of the Department of Foreign Languages at the Civil Defence Academy of EMERCOM of Russia (Khimki, Russia). E-mail: a.zaitseva@yahoo.com

Slozhenikina Yu.V., D.Sc. (Philology), Professor at Moscow City University (Samara branch), Dean of the Philological Faculty (Samara, Russia). E-mail: goldword@mail.ru

DOI: 10.17223/19996195/44/4

Abstract. The article deals with the analysis of emergency situations terminology as a complex terminological system based on the representation of linguistic categories. This vocabulary can be referred to the newest terminologies that appeared at the bound of the 20th – 21st centuries. Its appearance was influenced by various socio-linguistic factors. The first of them is the complexity and diversity of geographical landscape, the second is the high level of industrial development of the states, and the third is the need for emergency response with various civil protection forces and means. By now this institution has worked out its own language of description and its own terminology fixed in glossaries and dictionaries. The author highlights four aspects of the vocabulary of emergency situations: its specificity in terms of disciplinary categorization; the question of the origin of special language units; terms of emergency situations from the standpoint of systemic relations in the language; features of the form of special signs. Categorization of emergency situations terminology is based on disciplinary categories that reflect a special «network», a special worldview through the lens of abnormality, crisis, extraordinary event. Emergency situations vocabulary is formed mainly on the base of literary language units or borrowed terms that gain specific gender differences and narrow their semantics to the frame of this particular professional field. Emergency situations vocabulary is represented by forming its nucleus key terms as well as by peripheral linguistic units. Regarding the sources of emergency situations vocabulary, a corpus of national terminology and terms of Greek and Latin origin should be mentioned. Taking into account the complexity of syntactic structure of most terms concerning the form, we can emphasize the importance of abbreviation in representation of emergency situations lexical units. From a systemic standpoint, these terms are in different linguistic relations of polysemy and variation.

Key words: term, category; categorization; emergency situations terminology; abbreviations.

References

1. Grazhdanskaya zashchita: Entsiklopedicheskij slovar' [Civil protection: Encyclopedic dictionary] (2015) Puchkov V.A. (ed.). M.
2. Lejchik V.M. (2006) Terminovedenie: predmet, metody, struktura [Terminology science: subject, methods, structure]. M.
3. Slozhenikina Yu.V., Rastyagaev A.V. (2015) Filosofskij dialog ob imenakh: Platon, Sumarokov, sovremennoe sostoyanie. [Philosophical dialogue about the names: Plato, Sumarokov, current state]. Ontologiya proektirovaniya. 4 (18). pp. 463–471.
4. Novodranova V.F. (2008) Imennoe slovoobrazovanie v latinskom jazyke i ego otrazhenie v terminologii. Laterculi vocum Latinarum et terminorum. [Nominal word formation in Latin and its reflection in terminology. Laterculi vocum Latinarum et terminorum]. M.

5. Slozhenikina Yu.V. (2016) *Osnovy terminologii: Lingvisticheskie aspekty teorii termina* [Fundamentals of terminology: linguistic aspects of the term theory]. M.
6. Bekisheva E.V. (2007) *Kategorial'nye osnovy nominacii boleznej i problem, svyazannyh so zdorov'em* [Categorical bases of the nomination of diseases and health related problems]. Samara.
7. Krysin L.P. (2006) *Tolkovyj slovar' inozazychnykh slov* [Explanatory dictionary of foreign words]. M.
8. Kubryakova E.S., Dem'yankov V.Z., Pankrats Yu.G., Luzina L.G. (1996) *Kratkij slovar' kognitivnykh terminov* [Short dictionary of cognitive terms]. M.
9. Kubryakova E.S. (2004) *Jazyk i znanie: na puti polucheniya znaniy o yazyke: chasti rechi s kognitivnoj točki zreniya. Rol' yazyka v poznanii mira* [Language and knowledge: towards knowledge of language: parts of speech from a cognitive point of view. The role of language in the cognition of the world]. M.
10. *Spravochnik osnovnykh terminov i opredelenij v oblasti grazhdanskoj oborony, zashchity ot chrezvychajnyh situacij, obespecheniya pozharnoj bezopasnosti i bezopasnosti lyudej na vodnykh objektakh* [Handbook of basic terms and definitions in the field of civil defense, protection from emergency situations, fire safety and human security at water bodies] (2013). Ed. by Ayubov E.N. at al. Novosibirsk.
11. Palej S.M., Matyushin A.V (2003) *Anglo-russkij slovar' po chrezvychajnym situacijam: 14000 terminov* [English-Russian dictionary on emergency situations: 14000 terms]. M.
12. Grinev S.V. (1993) *Vvedenie v terminovedenie* [Introduction to terminology science]. M.
13. Slozhenikina Y.V., Zvyagincev V.S. (2017) *Terminy-eponimy: pro et contra* [Terms-eponyms: pro et contra]. Nauchno-tehnicheskaya informaciya. Seriya 2: Informacionnye processy i sistemy. 7. pp. 32–35.
14. Slozhenikina Yu.V., Rastyagaev A.V., Kukhno I.Yu. (2018) *Avtorskij termin: k opredeleniyu ponyatiya* [Author's term: to the concept definition]. Ontologiya proektirovaniya. 1 (27). pp. 49–57.
15. Slozhenikina Yu.V. (2010) *Terminologicheskaya variativnost': semantika, forma, funkciya* [Terminological variability: semantics, form, function]. M.

Received 11 December 2018

К ВОПРОСУ О СПРАВЕДЛИВОСТИ В КОНТЕКСТЕ ИЗУЧЕНИЯ КОНЦЕПТА «ПРАВДА», ВЕРБАЛИЗОВАННОГО В ЛЕКСЕМАХ *ПРАВДА*, *TRUTH* И *VERDAD* (на материале русских, английских и испанских пословиц и поговорок)

В.С. Масляков, Т.А. Нагорная

Аннотация. Статья посвящена одному из понятийных признаков концепта «Правда» в русской, английской и испанской картинах мира – справедливости. Выбранный для анализа материал – пословицы и поговорки, содержащие лексемы *правда* в русском языке, *truth* в английском и *verdad* в испанском языке, рассматривается в лингвокультурологическом аспекте. Согласно предложенному П.В. Чесноковым интерпретативному анализу паремий как ценностно маркированных высказываний, авторы опираются на его методику выявления и изучения логем, обобщающих исходные мысли. В предлагаемой статье рассматриваются две группы суждений о справедливости: 1) необходимость правды / справедливости в жизни общества и 2) сила правды / справедливости. В каждую группу отобраны логемы, характерные для русского, английского и испанского языков. Распределению логем по группам благоприятствует тот факт, что народы, говорящие на русском, английском и испанском языках, являются преимущественно представителями одной европейской культуры, однако в каждой группе логем выявляются свои особенности, позволяющие судить о национальной специфике каждого народа. Так, например, справедливость в русских пословицах отражает смысл жизни, верность памяти предков, передавших последующим поколениям свою любовь к Отечеству. Ее сила заключается в вере народа в высшую справедливость. Идеи о справедливости в английском языке сводятся к стремлению к личному благу под покровом правды. Испанский путь к справедливости основан на человеколюбии и желании жить с Божьей помощью. Выводы, полученные при анализе, могут быть полезны переводчикам, лингвистам и культурологам для лучшего понимания русской, английской и испанской культур в контексте их взаимодействия. Статья вносит лепту в решение проблемы сохранения духовных ценностей через познание национально значимых концептов.

Ключевые слова: концепт; логема; лексема; семантика; паремия; русский язык; английский язык; испанский язык.

Введение

В последние десятилетия концепт все чаще изучается как семантическое образование с лингвокультурной спецификой, характерной для носителей *определенного этноменталитета*. Существуют разные интерпретации термина «концепт», рассматривающие его как элемент картины мира, который возникает в сознании человека в результате опытного постижения действительности [1. С. 37].

Актуальность исследования концепта, с одной стороны, обуславливается необходимостью лучшего понимания своей этнокультуры, а с другой – активным межкультурным взаимодействием и ответственностью, которую возлагает на исследователя важность трансляции культурных ценностей русского мира перед лицом других культур. Выбранный для исследования концепт «Правда» в русском языке, «Truth» в английском и «Verdad» в испанском языке является одним из важнейших среди культурных и морально-этических структур языковых картин мира России, Испании и англоязычных стран. Изучение концептов, содержащих представления о морально-этических нормах общества, способствует восприятию мудрости предыдущих поколений и передаче накопленного опыта следующим поколениям. Отметим, что пословицы и поговорки представляют собой бесценное культурное наследие, отражающее глубокий духовный и жизненный опыт наших предков. Благодаря емкости, лаконичности, структурно-семантической завершенности и иносказательности пословицы могут выступать репрезентантами концептосферы носителей определенной лингвокультуры. Устойчивость данных единиц позволяет анализировать их как единицы, освоенные в лингвокогнитивной практике конкретной языковой общности [2. С. 116].

В статье анализируются суждения о справедливости, представленные в пословицах, репрезентирующих концепт «Правда» в русской, английской и испанской лингвокультурах, выявляются ценностные характеристики феномена «справедливость» в контексте изучения концепта «Правда».

Объектом исследования является вторичная номинация концепта «Правда» в сознании носителей русского, английского и испанского языков, отраженная в пословицах и поговорках, содержащих лексемы *правда*, *truth* и *verdad*. Предметом статьи выступает осмысление концепта «Правда», вербализированного в русском, английском и испанском языках.

Методология исследования

Исследование проводится в рамках лингвокультурного подхода к изучению концептов. Согласно В.И. Карасику, такой подход представляет собой конкретизацию изучения культурных концептов с точки зрения их ценностного компонента и позволяет рассматривать концепт базовой единицей культуры, отталкиваясь «от направления культуры к индивидуальному сознанию» [3. С. 97–98]. Одной из процедур анализа лингвокультурных концептов является «Интерпретативный анализ ценностно-маркированных высказываний (пословиц, афоризмов, цитат)» [4. С. 32]. Ценностная сторона концепта конкретизируется в виде

различных представлений о нем, бытующих в обществе и определяющих поведение человека. В работах культурологической направленности можно встретить термины «аксиома поведения», «смысловая группа», «семантическая модель» или «логема» [2. С. 116]. Под термином «логема» понимается «обобщающая исходная мысль, объединяющая группы определенных характеристик и оценок отдельных культурно значимых смыслов, обнаруживаемых в паремийном фонде» [5. С. 284]. Логемы отражают рутинные ситуации жизни общества и менталитет народа, стереотипы его мышления и поведения. П.В. Чесноков полагает, что понятийные признаки концептов состоят из логем, позволяющих выявлять их специфику. Методика, предложенная П.В. Чесноковым, отражена в работах Ю.В. Ралдугиной, Ю.В. Маркевич и др. [2, 6]. В большинстве работ, опирающихся на обозначенную методику, проводится анализ концепта на материале одного языка. В предлагаемой статье используется материал трех языков, что способствует выявлению специфических характеристик, раскрывающихся только путем сопоставления паремий, принадлежащих к разным лингвокультурам.

В работе используются общенаучные и частные методы лингвистических исследований. Из общенаучных методов применяются метод наблюдения, метод количественного анализа, сравнительно-сопоставительный метод. Квантитативный и статистический методы позволяют представить выявленные особенности в виде таблицы логем когнитивного признака *справедливость* концептов «Правда», «Truth» и «Verdad». Из методов лингвистических исследований в работе над статьей используются структурный метод, метод концептуального анализа, метод дистрибутивного анализа, метод компонентного анализа.

Исследование

Настоящее исследование проведено в рамках паремиологических корпусов рассматриваемых языков по всем материалам, находящимся в открытом доступе. В необходимых случаях с целью определения точного значения английских и испанских пословиц авторами осуществлен их дословный перевод и определены их основные признаки. Точность перевода паремии необходима для правильного определения ее значения и места среди когнитивных признаков концепта.

В общей сложности авторами отобраны и проанализированы 530 русских пословиц и поговорок (512 с лексемой *правда*, 18 – с лексемой *истина*), 250 английских (с лексемой *truth*) и 285 испанских (с лексемой *verdad*) [8–31]. Для работы над данной статьей из общего количества паремий выбраны 100 русских, 24 английские и 24 испанские пословицы, отражающие идею справедливости. В дальнейшем предполагается публикация результатов более подробных исследований, в которых будет раскрыто содержание остальных пословиц с признаком *справедливость*.

Ранее авторами уже были обозначены основные понятийные признаки концепта «Правда», выявленные при анализе паремиологических фондов [7. С. 64]. В данной статье подробно исследуется понятийный признак *справедливость* как часть концепта «Правда», являющийся общим для русского, английского и испанского языков. Для детального рассмотрения понятийного признака *справедливость* авторами определены составляющие его логемы, выражающие стереотипы мышления каждого из этносов.

Основные суждения о справедливости в рассматриваемых лингвокультурах сведены к четырем общим группам: 1) необходимость правды / справедливости в жизни общества; 2) сила правды / справедливости; 3) неверие в правду / справедливость – источник всех бед и страданий на Земле; 4) тоска по справедливости. Первая группа характеризует правду как добродетель, необходимую для общественных отношений; вторая отражает преимущества справедливых отношений в обществе; третья раскрывает причины и следствия неверия в справедливость; четвертая группа отображает неутолимую жажду справедливости и веру в ее высший смысл. Из-за большого объема материала в данной статье рассмотрим подробнее первые две группы (таблица).

Группы логем	Русские паремии	Английские паремии	Испанские паремии
Необходимость правды / справедливости в жизни общества	Правда – важнейшее условие в отношениях между людьми (25). Стремление к справедливости свойственно человеку (8). Справедливость там, где добрые дела и честность (16). Источник высшей справедливости – Бог (11)	Стремление к правде свойственно человеку от рождения (3). Правда – источник стремлений человека к всеобщему благу (3). Правда человеку покровительствует (4)	Справедливость – важнейшая моральная ценность (5). Правда дает уверенность человеку (5). Правде помогает Бог (2)
Сила правды / справедливости	Справедливость сильна и неодолима (13). Правда с корыстью не совместима (13). Правда облагораживает человека (4). Правда не подсудна (4). Справедливость требует учета (3). Справедливость бесценна (3)	Справедливость ничего не боится (3). Правду невозможно уничтожить силой (3). Справедливость не подсудна (3). Правда бескорыстна (3). Правда любит гласность (2)	Правда непобедима (8). Справедливость не признает привилегий (2). Правда не имеет ничего общего с корыстолюбием (2)

Рассмотрим подробнее первую группу логем «Необходимость правды / справедливости в жизни общества» и ее особенности, харак-

терные для русского, английского и испанского языков. В русском языке в этой группе по численности и значимости доминирует логема «Правда – важнейшее условие в отношениях между людьми». Пословицы этой логемы говорят о том, что только справедливые отношения между людьми гарантируют мир на Земле, в семье и повсюду, где обитает человек: *Мир только правдою держится* [8]; *На правде свет стоит* [Там же]; *Дело мира правдою сильно. Сов.* [Там же]. Правда нужна и в управлении государством: *Царю нуще правда нужна* [9]; и в семье: *Любовь правдой крепка* [8]; *Варвара мне тетка, а правда сестра* [9]; *Живи правдой в людях, живи правдой и дома* [10]; и в обучении: *Грамота не злом, а правдой сильна* [8]; и в споре: *Если правда на твоей стороне, любого переспоришь* [Там же]; и везде, где есть человек: *Жив человек – жива и правда* [Там же]; *Где народ, там и правда. Сов.* [Там же]; *Где Дон, там и правда* [Там же].

Там где есть правда, господствует гармония: *Где правда, там и истина* [11]; *Где правда, там и счастье* [Там же]; *Правда беды не приносит* [8]. Правда всегда находит поддержку в обществе: *Стой за правду горой, тогда и люди будут с тобой* [Там же]; *Держись за правду, будут за тебя держаться все добрые люди* [Там же]. Если человек сбивается с пути, то его непременно ждет кара: *В правде люди помогают, а за неправду карают. Сов.* [11].

Ряд паремий, вызывающих к справедливости, подбадривает русского человека на нелегком пути к правде. Правде нужно верить: *Верь не силе, а правде* [8] и верно служить ей на протяжении всей жизни: *Живи служба правде* [Там же]; *За правду стой горой* [Там же]; *Жизнь правде посвящай* [Там же]. Не стоит бояться правды: *Не бойся смотреть правде в лицо* [Там же]; нужно смиренно принять ее и поклониться: *С правдой не судись* [12]; *За правду не судись: скинь шапку да поклонись* [13].

Личное отношение человека к самой правде раскрывается в логеме «Стремление к справедливости свойственно человеку»: *Правда – бог свободного человека* [8]; *Молодое сердце всегда ближе к правде* [Там же]; *Всякая правда очищает* [12]; *Счастье хорошо, а правда лучше* [13]. Часть пословиц раскрывают зрелую любовь человека к правде, осознающую возможные тяготы: *Правда всегда невкусна, но она всегда необходима* [8]; *Для правды времени не жалко* [Там же]; *Что ни говори, а правда надобна* [13]; *Красота лучше, а правда нужнее* [11].

Логема «Справедливость там, где добрые дела и честность» подчеркивает, что честь и честность всегда сопровождают правду: *Где честь, там и правда* [8]; *Правда и честность – достоинства человека* [Там же]; *Честный правды не боится* [Там же]; *В ком честь, в том и правда* [11]; *Правда сама себя честит (читит). Устар.* [12]. В русском менталитете труд является неотъемлемой характеристикой честного

человека. В пословице *Где труд, там и правда* [8] отмечается прямая связь труда и правды. Всякий труд и всякое дело **могут быть успешны только благодаря правде**: *Дело помни, а правды не забывай* [13].

Помимо труда правда непременно связана с добром: *Правда с хорошими людьми живет* [8]; *Где нет правды, там и добра нет* [Там же]; *Кто правдой живет, тот добро наживет* [13]; и не имеет ничего общего с ложью: *Где обман, там правды нет* [8]; *На лжи правды не вырастешь* [Там же]. Правда – это свет, и тем, кто творит добро, не нужно прятаться: *Кто любит свет, тот любит правду* [Там же]. Чтобы разглядеть правду, нужна мудрость: *Правду можно увидеть только мудрыми глазами* [Там же].

Отличительной чертой русского характера является любовь к милосердию. Выделяются две пословицы, в которых милость ставится выше правды: *Красна милость и в правде* [10]; *Правда-то правдой, а и про милость не забудь* [12]. Правда у Бога, но от Бога люди ждут прежде всего милости, поэтому и в церкви часто мы слышим молитвенное обращение «Господи, помилуй». Русские ждут суда не по правде, а по милости. Негативная сторона такой особенности может заключаться в том, что надеждой на милость оправдываются легкомыслие и вседозволенность. В то же время акцентируется невероятный оптимизм русских, способный к безграничной вере в милосердие человека и Бога.

Достаточно многочисленная логема «Источник высшей справедливости – Бог» говорит о том, что правда в русском языке и культуре напрямую связана с Богом. Правда исходит от Бога, наделяя человека уверенностью и силой: *Сила в Боге, а Бог в правде* [8]. Неправда в свою очередь исходит от людей: *Правда у Бога, а кривда на земле* [10]. Добрые люди всегда вместе с Богом на стороне правды: *За правду Бог и добрые люди* [8]. В русском менталитете ценится уже одно только желание жить по правде: *Кто правды желает, тому Бог помогает* [10]. Эта пословица говорит о простодушии русского народа и о том, что намерение часто важнее действия. Стремление человека к правде обусловлено его желанием жить по воле Божьей и по правде Божьей. Человека, живущего по правде, всегда хранит Бог: *Бог тому дает, кто правдой живет* [13]; *Кто правду хранит, того Бог наградит* [8]. Если человек оставляет правду, то и Господь уже не с ним: *Без правды Бог не поможет* [12]. Предпочтение кривды непременно наказуемо: *В правде Бог помогает, в неправде запинаят (т.е. карает)* [10]; *Без правды боярский царь Бога прогневит* [10]. Бог любит правду, даже если она причиняет некоторым людям неприятности: *Правда гневна, да Богу мила* [8]. В пословице *Бог не в силе, а в правде* [10] отмечается противопоставление физической силы и правды.

Отобранные авторами англоязычные паремии не предлагают такого разнообразия обоснований необходимости правды, как это наблю-

дается в русском языке. В логеме «Стремление к справедливости является врожденным качеством человека» заложено объяснение внутренней жажды правды / справедливости, ее защиты и надежды на успех с ее помощью. Пословицы, составляющие эту логему, говорят о том, что людям по природе свойственно стремление к правде: *All men naturally have some love of truth* [14] (Все люди от рождения в какой-то мере тянутся к правде); *Wise men love truth, whereas fools shun it* [15] (Разумные люди любят правду, тогда как глупцы ее избегают); *A true Irishman respects the truth. Ir.* [16] (Истинный ирландец уважает правду).

Во второй логеме «Правда – источник стремлений человека к всеобщему благу» паремии раскрывают решимость человека в преодолении препятствий ради достижения справедливости: *Truth and honesty keep the crown o' the causey. Scot.* [17] (Правда и честность смело и победно идут своим путем); *Truth is the spring of heroic virtue. Am.* [Ibid.] (Правда – источник героической доблести). Отделять добро от зла человек может только, опираясь на справедливость: *Truth always brings division between right and wrong* [18] (Правда всегда проводит грань между тем, что правильно, и тем, что неправильно).

В третьей логеме «Правда покровительствует человеку» говорится о том, что англичане ценят правду за ее защиту и помощь: *Truth is the best buckler. Am.* [14] (Правда – лучшая защита); *The truth is the best advocate* [Ibid.] (Правда – лучший защитник). С правдой не пропадешь, она – верный друг, который вселяет уверенность и дарит свое плечо: *Truth, harsh though it be, is a faithful friend* [18] (Правда, какой бы суровой ни была, – надежный друг). Помимо надежного плеча правда предоставляет награду: *Truth pays best. Am.* [19] (Правда вознаграждает лучше всего). В этой логеме, вероятно, речь идет о том, что в английском языке правда / справедливость – это инструмент, при помощи которого можно добиться благ и наград, т.е. англичане ценят правду прежде всего за то, что она дает им личную выгоду – позволяет добиться успеха, дарит защиту, за то, что с ее помощью можно чувствовать себя в безопасности.

Как показывают пословицы, в английском языке путь к правде лежит через разум. Все представленные пословицы логичны, в них нет абстрактных понятий, свойственных желаниям сердца. Возможно, это объясняется тем, что англичане – северный народ, для которого характерны большая сдержанность и закрытость, практичность, национальная традиция не вмешиваться в чужие дела.

Рассмотрим подробнее логемы испанского языка. В логеме «Справедливость – важнейшая моральная ценность» образ правды дополняется красотой: *La belleza y la verdad, las dos caras de la realidad* [20] (Красота и справедливость – две стороны реальности). Это неудивительно, поскольку испанцы – южный эмоциональный и открытый

народ. Здесь наблюдается расхождение с русским языком: в русском языке – *Красота лучше, а правда нужнее* [11]. Помимо красоты образ правды в испанском языке олицетворяется с правосудием: *La verdad y la justicia son dos hermanas* [21] (Справедливость и правосудие – две сестры). В русском языке правда – часто единственное, что нужно: *Счастье хорошо, а правда лучше* [13]. Правда первична, а остальное приложится: *Где труд, там и правда* [8]; *Где честь, там и правда* [Там же]; *Где правда, там и счастье* [11] и др. Дополнить и украсить правду в русской картине мира может только милосердие. С испанской пословицей *La verdad, aunque severa, es amiga verdadera* [22] (Правда, хоть и сурова, но настоящая подруга) перекликается русская пословица *Правда всегда невкусна, но она всегда необходима* [8]. Испанцы, как и русские, глубоко чувствуют суть вещей, осознавая, что истинная любовь и дружба сопряжены со сложностями в отношениях.

В отличие от английского языка, в испанском правда достигается не только разумом, но и духовными исканиями: *A la verdad se llega no solo por la razón, sino también por el corazón* [20, 22] (К правде приходят не только разумом, но и сердцем). Отмечается и беспрекословная вера в правду: *Siempre ayuda la verdad* [20] (Правда помогает всегда).

Логема «Правда человека возвышает и внушает ему уверенность» говорит о том, что люди, живущие по правде, имеют успех и уверенность, несмотря на жизненные обстоятельства: *Vive bien, y trata verdad, y vivirás con seguridad* [23] (Живи честно и по правде, и жизнь проживешь уверенно); *La verdad por las espaldas, y el escribano que escriba* [24] (Правда за моей спиной, а писарь пусть себе пишет). Правда выше людских обид и страхов: *Con la verdad no ofendo ni temo* [25] (С правдой не обижаюсь и не боюсь); *Nunca es triste la verdad, lo que no tiene es remedio* [26] (Правда не допускает уныния, она просто неизбежна). Однако для достижения успеха нужны не только правда, но и доброта, и красота: *La belleza, la verdad y la bondad, juntas hacen al hombre brillar* [27] (Красота, правда и доброта, вместе взятые, делают человека выдающимся).

Логема «Правде помогает Бог» говорит о том, что в испанском языке, как и в русском, правда благословляется Богом: *Dios ayuda a la verdad* [28] (Бог помогает правде); *A quien de la verdad se ayuda, Dios le ayuda* [Ibid.] (Кто правдой себе помогает, тому Бог помогает). Испанцы традиционно богобоязненны, им необходимо чувствовать поддержку Бога для душевного покоя и уверенности в своих действиях.

Рассмотрим вторую группу логем «Сила правды». Во всех рассматриваемых языках в этой группе выделяются логемы о непобедимости правды. В русском и испанском языках это самые многочисленные и, соответственно, самые значимые логемы. В русском менталитете, согласно логеме «Справедливость сильна и неодолима», правда сильнее

физической силы: *Сила не в силе, а в правде* [8]; *Правда сильнее силы* [Там же]. Сама правда является родоначальницей великой и всеобъемлющей силы: *Правда силу родит и за собой водит* [Там же]. Ее невозможно обойти: *Правда прямо идет, а ни обойти ее, ни объехать* [10]; *Резва мышь, да от правды не уйдет* [8]; нельзя победить кулаком: *Кулаком правду не убьешь* [Там же]. Достаточно одного слова правды, и целый мир будет сражен: *Одно слово правды весь мир перетянет* [Там же]. Правда будет существовать всегда: *Правда есть, так правда и будет* [13]; *Правда всегда перевесит* [12]. Никакие кровопролития не помогут в борьбе против правды: *Морями крови не угасить правды* [8]. Правда может страдать от нападков, но последнее слово всегда остается за ней: *Правда тускнеет, но никогда не гаснет* [11]; *Правда терпит нужду, да никогда не умирает* [Там же]; Где правда, там и победа [8].

В испанской логеме «Правда непобедима» мысль о силе правды очень схожа с русским языком. Правда остается правдой, не взирая ни на какие преграды и обстоятельства: *La verdad es lo que es, y sigue siendo verdad aunque se piense al revés* [27] (Правда есть правда и ею останется, несмотря на противоположные мнения); *El hilo de la verdad, delgado que sea, nunca quebrará* [28] (Какой бы тонкой нить правды ни была, она никогда не порвется). Правду можно ранить, но нельзя убить: *Todos podrían herir a la verdad. pero nadie podría matarla* [27] (Любой сможет ранить правду, но не сможет ее убить). Правда вынуждена быть гонимой и преследуемой, но все попытки угасить правду сводятся на нет: *La verdad es perseguida, pero al fin nunca vencida* [29, 28] (Правда преследуется, но никогда не будет побеждена); *La verdad es acusada, pero nunca condenada* [21] (Правду обвиняют, но никогда не приговаривают). Правда может пострадать, но никогда не угаснет: *La verdad adelgaza, mas no quiebra su hilaza* [23] (Правда слабеет, но ее нить не рвется); *Aunque malicia oscurezca la verdad, no la puede apagar* [21] (Даже если зло омрачит правду, оно не сможет ее погасить). Неоспоримая победа правды отмечается и в пословице *La fuerza de la verdad, las lenguas de los enemigos trae a su mandar* [23] (Сила правды берет под свое управление языки врагов) – даже враги вынуждены покориться правде и заговорить на ее языке.

В английском языке есть родственная логема – «Правду невозможно уничтожить силой», в которой, как и в логемах «Правда неодолима» в русском и испанском языках, говорится о силе правды. Однако в русском и испанском языках речь идет, главным образом, о том, что против правды бороться бессмысленно, в то время как в английском, прежде всего, отмечается поиск средств против правды, способных ее подавить и ослабить: *Truth may be suppressed but not strangled.* < Germ. [16] (Правду можно подавить, но не задушить); *Truth may languish, but can never perish.* < Ital. [17] (Правда может слабесть, но никогда не по-

гибнет). Но, в конечном итоге, правда оказывается сильнее. Правда твердо стоит на своих ногах, даже если слабеет. Она не погибнет, даже если ее постараться уничтожить: *Truth stands when everything else falls. Ir.* [30] (Правда стоит, когда все остальное падает).

Отношения правды и корысти отражаются во всех рассматриваемых языках со своей спецификой. В русском языке наряду с логемой «Правда непобедима» есть логема «Правда с корыстью несовместима». Праведная жизнь в русском менталитете обычно не приносит материальной выгоды: *Правдою богат не будешь* [12]; *Правдой жить – ничего не нажить* [10]; *По правде ничего не возьмешь* [13]; *Правда на миру не стоит (не начальствует), а по миру ходит (нищенствует). Устар.* [11]. Человек, живущий по правде, терпит нужду в еде: *Правдой служи, кость гложь* [8]; в одежде: *Правдою не оденешься* [10]; *Правдою не обуешься* [Там же]; в хороших жилищных условиях: *Правдою жить – палат каменных не нажить* [12]. Но праведная, хоть и бедная, жизнь находит поддержку в обществе. Богатый же человек часто остается без друзей: *Богатому ни правды ни дружбы не знать* [Там же].

В этой логеме подчеркивается бессилие правды перед деньгами и золотом: *Где деньги замешаны, там не ищи правды* [8]; *Когда деньги говорят, тогда правда молчит* [10]; *И правда тонет, коли золото всплывает* [Там же]. Но это бессилие говорит не о том, что правду можно победить золотом, а о том, что правде несвойственно преклонение перед материальными ценностями. Если речь идет о деньгах, правда предпочитает уйти в сторону, нежели спорить.

Правда несовместима не только с деньгами, но и с любой замаскированной корыстной целью. В пословице *У правды нет приятелей* [8] говорится о том, что справедливость не признает кумовства и злоупотреблений ради «своих».

В английском языке логема «Правда бескорыстна» отражается в трех пословицах. Здесь речь идет о том, что правда добра и людям мила, но вынуждена довольствоваться скромным образом жизни, не имея приличной одежды: *Truth never dies, but lives a wretched life. < Jew.* [16] (Правда никогда не погибнет, но влачит жалкое существование); *Truth has a good face, but bad clothes* [19] (У правды доброе лицо, но плохое платье). *Truth is a naked lady. < Am.* [Ibid.] (Правда – нагая госпожа). Образ правды здесь персонифицируется – правда представлена человеком с добрым лицом и плохим платьем.

В испанском языке в логеме «Правда не имеет ничего общего с корыстолюбием» представлена двумя пословицами, в которых, как и в русском языке, говорится о несовместимости правды и денег. Правда бессильна перед деньгами и золотом: *Cuando el dinero habla, la verdad calla* [20] (Когда деньги говорят, правда молчит). Вторая пословица испанского языка рассматриваемой логемы не имеет аналогов в русском:

Dinero sin caridad es pobreza de verdad [22, 25] (Деньги без благотворительности – недостаток справедливости). Деньги должны быть направлены на благотворительность и служить делу справедливости.

В русском языке есть еще одна логема, которая подтверждает мысль о том, что правда несовместима с материальным благом – «Правда бесценна». Цена правды не измеряется деньгами: *Правду за деньги не купишь* [12], но ее ценность превосходит любую материальную выгоду: *Дороги твои сорок соболей, а на правду и цены нет* [10]. Истинная ценность правды в сердце каждого человека: *Цену дороги знает конь, цену правды – человек* [8].

В логеме «Правда облагораживает человека» говорится о том, что справедливый человек пользуется всеобщим уважением, заслуживая народный почет и глубокое общественное признание: *Не чин уважают, а человека по его правде* [Там же]; *Кто за правду горой, тот истый (настоящий) герой. Устар.* [10]; *Кто за правду стоит смело, тот вершит большое дело* [8]; *Коли с правдой, так не один* [11].

В русском и в английском языках выделяется логема «Правда не подсудна». В русском языке речь идет о том, что правде не страшен человеческий суд: *Правда суда не боится* [13]. Правду, если она истинная, невозможно судить, она выше мирских обстоятельств: *С правдой не судись* [12]; *За правду не судись: скинь шапку да поклонись* [13]; *Правда бессудна* [Там же].

В английском языке в пословицах этой логемы наблюдается существенное противоречие. С одной стороны, речь идет о бесстрашии правды перед расследованием: *Truth never fears investigation* [14] (Правде не страшны расследования). Если в русском языке правда по определению бессудна, то в английском ее можно осудить, но нельзя осрамить: *Truth may be blamed, but it shall never be shamed* [17] (Правду можно осудить, но никогда не удастся осрамить). С другой стороны, пословица *Truth will take you everywhere, – even to jail* [16] (С правдой ты побываешь всюду, даже в тюрьме) опровергает мысль о том, что правде не страшны расследования, так как если правда не является истинной или если суд несправедлив, то она может привести человека за решетку.

Логема «Справедливость не подсудна» перекликается с логемой английского языка «Справедливость ничего не боится». Правда здесь персонифицируется и ведет себя как бесстрашный человек: *Truth knows no fear* [14] (Правда не знает страха); *Truth may walk through the world unarmed* [16] (Правда может ходить по свету без оружия); *Truth seeks no corners.* < Lat. [19] (Правда не прячется по углам).

В каждом языке есть немногочисленные логемы, свойственные национальной специфике каждого народа. В логеме «Справедливость требует учета» раскрывается стремление человека к рациональному поиску правды. Эта логема говорит о том, что в русском языке человек

не только сердцем ищет правду, но и разумом: *Вся правда в счете* [10]; *В правде счет не теряется* [10]; *Счет всю правду скажет* [13].

Логема «Правда любит гласность» говорит сама за себя: *Truth fears nothing but concealment. Am. < Lat. Veritas nihil veretur nisi abscondi* [19] (Правда не боится ничего, кроме сокрытия); *To withhold the truth is to bury gold. Am. < Dan. [17, 18]* (Скрывать правду значит закапывать золото).

В испанском языке выделяется немногочисленная логема «Правда не признает привилегий», близкая по значению с логемой «Правда не имеет ничего общего с корыстолюбием». Вместо денег правда здесь противопоставляется меркантильности: *La verdad no se casa con nadie* [31] (Правда ни с кем не связывается); *La verdad y complacer no puede junto ser* [28] (Правда и удовольствие не могут сосуществовать).

Заключение

Обобщая вышеизложенное, отметим, что в русской культуре помимо того, что стремление к справедливости по природе свойственно человеку, правда олицетворяет смысл жизни. Незримыми, но ощутимыми плодами праведной жизни являются добро, честность, доверие Богу, упование на человеческую и Божью милость. Источником высшей справедливости является сам Господь. Питаясь этим источником, человек преображается и сам служит опорой и поддержкой другим людям (*Держись за правду, будут за тебя держаться все добрые люди* [8]). Именно такая жизнь уважительна и плодотворна. Русский коллективизм основан прежде всего на желании добра ближнему, ведь в русском менталитете ценится самоотверженность во имя ближнего, а не ради личного благополучия.

В английском языке наблюдается иная картина. Источником правды у англичан выступают природные предпосылки, поскольку правда и праведная жизнь с рождения являются человеческими устремлениями. Однако, в отличие от русского языка, где стремление к правде абсолютно, в английских поговорках у каждого человека стремление к правде является врожденным и зависит от интеллектуального развития: чем умнее человек, тем выше у него стремление к правде. Рациональное объяснение необходимости правды сводится, главным образом, к личной выгоде – защите и награде.

В испанском языке наблюдается схожий с русским языком сюжет: правда является важнейшей моральной ценностью, которую благословляет Бог. Живя по правде, люди исполняют волю Бога и получают его поддержку. В силу своей эмоциональности и открытости испанцы сердцем тянутся к правде, дополняя ее образ красотой и добротой. Разум диктует свои требования к правде, это, прежде всего, наличие

справедливого правосудия. Если русские, живя по правде, получают общественную поддержку и надеются на Божью милость, то англичане рассчитывают на защиту и награду высших сил и властных структур, то испанцы верят в Божью помощь.

Как показывают пословицы, для русского менталитета правда обладает великой силой, способной победить любые обстоятельства. Ее ценность нельзя измерить расчетом, но каждое сердце знает, чего стоит правда и насколько тернист к ней путь. При этом в русской культуре присутствует и рациональный подход к правде / справедливости, требующий учета всех необходимых фактов для поиска правды. Однако в большей степени сила правды находится в духовной сфере, нежели в рациональной, – сила правды в русской культуре, прежде всего, в вере народа в высшую справедливость.

Пословицы английского языка говорят о том, что правда, в первую очередь, бесстрашна. Она стойко и твердо выдерживает все нападки и остается верной себе, не требуя громких заявлений. Правдивый человек бескорыстен и скромен в своих мирских притязаниях, довольствуясь неброской одеждой и скромным образом жизни. Рационализм англичан поощряет честолюбие и устремление к самореализации, которые ассоциируются с достижением определенного жизненного статуса. Не случайно в английском языке правда сравнивается с золотом, которое закапывать так же нерационально, как и скрывать правду.

Сила правды в испанском менталитете заключается в неизменности и стойкости к давлению обстоятельств. Правда у испанцев не признает привилегий и не имеет ничего общего с корыстолюбием. Путь к правде проходит через сердце. Стремление к справедливости продиктовано, прежде всего, любовью к человеку. Отсюда и жажда благотворительности, и несовместимость правды с наживой и удовольствием.

Дальнейшее исследование материала может осуществляться посредством изучения третьей и четвертой упомянутых групп понятийного признака *справедливость*, а также посредством анализа других понятийных признаков концептов «Правда», «Truth» и «Verdad».

Литература

1. **Маслова В.А.** Когнитивная лингвистика : учеб. пособие. Минск : ТетраСистемс, 2004. 266 с.
2. **Ралдугина Ю.В.** Паремнологическое исследование концепта «VOYAGE» – «ПУТЕШЕСТВИЕ» // Вестник Челябинского государственного университета. 2010. № 29 (210). Филология. Искусствоведение. Вып. 47. С. 116–122.
3. **Карасик В.И.** Языковой круг : личность, концепты, дискурс. Волгоград : Перемена, 2002. 331 с.
4. **Карасик В.И.** Языковые ключи. М. : Гнозис, 2009. 406 с.
5. **Чесноков П.В.** Основные единицы языка и мышления. Ростов н/Д : Ростов. кн. изд-во, 1966. 288 с.

6. **Маркевич Ю.В.** Реализация концепта «СОВЕСТЬ» в паремиологическом фонде русского языка // Научные труды КубГТУ. 2016. № 4. С. 383–392.
7. **Нагорная Т.А., Масляков В.С.** Лексико-семантическая интерпретация концептов «Правда», «Truth» и «Verdad» в русской, англо-американской и испанской смысловых картинах мира // Язык и культура. 2016. № 1 (33). С. 58–71.
8. **Уваров Н.В.** Энциклопедия народной мудрости. Пословицы, поговорки, афоризмы, крылатые выражения, сравнения. М. : Инфра-Инженерия, 2009. 1840 с.
9. **Даль В.И.** Толковый словарь русского языка. Современная версия. М. : Эксмо, 2006. 736 с.
10. **Даль В.И.** Пословицы русского народа : в 3 т. М : Худ. лит., 1989. 1920 с.
11. **Аникин В.П.** Русские пословицы и поговорки. Русские пословицы. М. : Худ. лит., 1988. 434 с.
12. **Мокиенко В.М., Никитина Т.Г., Николаева Е.К.** Большой словарь русских пословиц. М. : ОЛМА Медиа Групп, 2010. 1024 с.
13. **Ожегов С.И.** Толковый словарь русского языка. 22-е изд. М. : Азъ, 1992. 955 с.
14. **Christy R.** Proverbs, Maxims and Phrases of all Ages. New York, 2010. URL: <http://www.bartleby.com>
15. **Proverbs** and English Sayings. One of the largest collections online. 2015. Truth. URL: <http://www.english-sayings.com>
16. **Proverb** Examples from around the World. British and American Proverbs. 2008–2011. URL: <http://www.examplesof.com>
17. **Cordry H.V.** The Multicultural Dictionary of Proverbs. McFarland & Co., 1997. Jefferson, North Carolina, USA. 416 p.
18. **Mieder W., Kingsbury S.A., Kelsie B. Harder.** A Dictionary of American Proverbs. New York : Oxford University Press, 1992. 710 p.
19. **Маргулис А., Холодная А.** Русско-английский словарь пословиц и поговорок. McFarland & Company, Inc., Publishers, Jefferson, North Carolina, and London, 2000. 487 с.
20. **Refranes** de mi Abuela. La palabra “verdad”. 1999–2015. URL: <http://www.refranes.dechile.net>
21. **Куселев А.В.** Русские пословицы и поговорки и их испанские аналоги / Proverbios y refranes españoles y sus equivalentes en ruso. СПб. : Капо, 2004. 256 с.
22. **Palomo y Trigueros E.** Diez mil refranes, diez mil verdades. Bubok Publishing S.L. Madrid, 2008. 37 p. URL: <http://www.wattpad.com>
23. **Correas G.** Vocabulario de Refranes y Frases Proverbiales. Tipográfico de J. Matés, Madrid, 1906. 662 p.
24. **Sopena R.** Refranes y frases populares / ed. Ramón Sopena. S. A., Barcelona, 1984. 384 p.
25. **Gotzon Garate.** Atsotitzak. Refranes. Proverbs. Proverbia. Consulta. Verdad, 2010–2011. URL: <http://www.ametza.com/bbk/htdocs/hasiera.htm>
26. **Flores-Huerta S.** Dichos o Refranes. Compendio Temático. Coplt-arXives, Ciudad de México, 2016. 223 p.
27. **López-Aylagas I.** Buscador de Palabras. Refranes y Dichos, tema-Verdad. Barcelona, 2017. URL: <https://www.buscapalabra.com/refranes-y-dichos.html?tema=verdad>
28. **English** and American proverbs and sayings. Afterhours Inspirational Stories. Amazon Books editors. 1996–2018. URL: <https://www.inspirationalstories.com/proverbs/t/english/american.html>
29. **Sbarbi J.M.** Diccionario de Refranes, Adagios, Proverbios, Modismos, Locuciones y Frases Proverbiales de la Lengua Española, Nabu Press, Madrid, 2011. 528 p.
30. **The List** of World Proverbs. Proverbs about Truth. American, British and English Proverbs. 2005–2015. URL: <http://www.listofproverbs.com>
31. **García-Borrón J.-P.** Un Viejo Maestro de Lengua: el Refranero. Edicions de la Universitat de Barcelona, Barcelona, 2016. 475 p.

Список сокращений

Сов. – советский; Устар. – устаревший; Am. – американский; Dan. – датский; Germ. – германский; Ir. – ирландский; Ital. – итальянский; Jew. – еврейский; Lat. – латинский; Scot. – шотландский.

Сведения об авторах:

Масляков Владислав Сергеевич – старший преподаватель кафедры романских языков факультета иностранных языков Томского государственного университета до 5.09.2012 (Томск, Калининград, Россия). E-mail: deolaus@rambler.ru

Нагорная Татьяна Алексеевна – доцент кафедры романских языков факультета иностранных языков Томского государственного университета (Томск, Россия). E-mail: stanya@list.ru

Поступила в редакцию 25 октября 2018 г.

TO THE QUESTION OF JUSTICE IN THE CONTEXT OF THE STUDY OF THE CONCEPT OF "TRUTH" VERBALIZED IN THE LEXEMES *PRAVDA*, *TRUTH* AND *VERDAD* (on the basis of Russian, English and Spanish proverbs and sayings)

Maslyakov V.S., Senior Lecturer, Department of Romance Languages, Faculty of Foreign Languages of Tomsk State University up to 5.09.2012 (Tomsk, Kaliningrad, Russia). E-mail: deolaus@rambler.ru

Nagornaya T.A., Associate Professor, Department of Romance Languages, Faculty of Foreign Languages, Tomsk State University (Tomsk, Russia). E-mail: stanya@list.ru

DOI: 10.17223/19996195/44/5

Abstract. The article is dedicated to the conceptual criterion of justice, one of the constituent features of the concept of "TRUTH" in Russian, English and Spanish world pictures. The material chosen for analysis presents proverbs and sayings containing the lexemes *pravda* in the Russian language, *truth* in English and *verdad* in Spanish, analysed in the linguocultural aspect. According to the interpretive analysis of *paremias* as value-marked statements proposed by P.V. Chesnokov, the authors rely on his method of identifying and studying logemes, which generalize initial thoughts. The proposed article deals in detail with two groups of judgments about justice: 1) need for truth / justice in the life of society; 2) The power of truth / justice. In each group the authors of the article disclose the logemes, characteristic of Russian, English and Spanish. The distribution of the logemes into groups is favored by the fact that the peoples speaking Russian, English and Spanish are predominantly representatives of one European culture. However, each group of the logemes reveals essential peculiarities, indicative of the national specific character of each people. Thus, justice in the Russian proverbs reflects the meaning of life, the fidelity to the memory of ancestors, who transmitted their love for the Fatherland to the future generation. Its strength lies in the people's faith in the higher justice. Ideas of justice in the English language take shape of the desire for protection and reward under the cover of the truth. The Spanish way to justice is based on philanthropy and the desire to live with God's help. The findings of the analysis can be useful to translators, linguists and culturologists for a better understanding of Russian, English and Spanish cultures in the context of their interaction. The article makes a contribution to the solution of the problem of preserving spiritual values through the study of nationally significant concepts.

Keywords: concept; logeme; lexeme; semantics; *paremia*; Russian; English; Spanish.

References

1. Maslova V.A. (2004) *Kognitivnaya lingvistika : uchebnoe posobie* [Cognitive Linguistics: textbook]. Minsk : TetraSistems.
2. Raldugina Yu.V. (2010) *Paremiologicheskoe issledovanie koncepta "VOYAGE" – "PUTESHESTVIE"* [Paremiological research of the concept "VOYAGE" - "TRAVEL"] // *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta*. 29 (210) Filologiya. Iskusstvovedeniye. 47. pp.116–122.
3. Karasik V.I. (2002) *Jazykovoy krug: lichnost', kontsepty, diskurs* [Language circle: personality, concepts, and discourse]. Volgograd: Peremena.
4. Karasik V.I. (2009) *Jazykovye klyuchi* [Language keys]. M.: Gnosis.
5. Chesnokov P.V. (1966) *Osnovnye edinicy jazyka i myshleniya* [Basic units of language and thinking]. Rostov n/D : Rostov. kn. izd-vo.
6. Markevich J.V. (2016) *Realizaciya koncepta "SOVEST" v paremiologicheskom fonde russkogo jazyka* [Implementation of the concept "CONSCIENCE" in the paremiological resources of the Russian language] // *Nauchnyye trudy KubGTU*. 4. pp.383–392.
7. Nagornaya T.A., Maslyakov V.S. (2016) *Leksiko-semanticheskaya interpretaciya kontseptov "Pravda", "Truth" i "Verdad" v russkoy, anglo-amerikanskoy i ispanskoy kartinakh mira* [Lexical-semantic interpretation of concepts "Pravda", "Truth", and "Verdad" in the Russian, Anglo-American and Spanish language world-pictures] // *Jazyk i kul'tura – Language and Culture*. 1 (33). pp.58–71.
8. Uvarov N.V. (2009) *Entsiklopediya narodnoy mudrosti. Poslovitsy, pogovorki, aforizmy, krylatye vyrazheniya, sravneniya*. [The encyclopedia of folk wisdom. Proverbs, sayings, aphorisms, popular expressions, and comparisons]. M.: Infra-Inzheneriya.
9. Dal' V.I. (2006) *Tolkovyy slovar' russkogo jazyka. Sovremennaya versiya*. [Explanatory dictionary of the Russian language. The modern version.]. M.: Eksmo.
10. Dal' V.I. (1989) *Poslovitsy russkogo naroda* [Proverbs of the Russian folk]. M.: Khudozhestvennaya literatura.
11. Anikin V.P. (1988) *Russkie poslovitsy i pogovorki. Russkie poslovitsy*. [Russian proverbs and sayings. Russian proverbs.]. M.: Khudozhestvennaya literatura.
12. Mokienko V.M., Nikitina T.G., Nikolaeva E.K. (2010) *Bolshoy slovar' russkikh poslovits* [Big dictionary of Russian proverbs]. M.: ZAO Olma Mediagrupp.
13. Ozhegov S.I. (1996) *Tolkovyy slovar' russkogo jazyka*. [Explanatory dictionary of the Russian language]. M.: Az.
14. Christy R. (2010) *Proverbs, Maxims and Phrases of all Ages*. New York. URL: <http://www.bartleby.com>
15. *Proverbs and English Sayings. One of the largest collections online*. Truth. (2015) URL: <http://www.english-sayings.com>
16. *Proverb Examples from around the World. British and American Proverbs*. (2008-2011). URL: <http://www.examplesof.com>
17. Cordry H.V. (1997) *The Multicultural Dictionary of Proverbs*. McFarland & Co. Jefferson, North Carolina, USA.
18. Mieder W., Kingsbury S.A., Harder K.B. (1992) *A Dictionary of American Proverbs*. Oxford University Press, New York.
19. Margulis A., Kholodnaya A. (2000) *Russko-angliyskiy slovar' poslovic i pogovorok* [Russian-English dictionary of proverbs and sayings]. McFarland & Company, Inc., Publishers, Jefferson, North Carolina, and London.
20. *Refranes de mi Abuela. La palabra "verdad"* (1999-2015). URL: <http://www.refranes.dechile.net>
21. Kisilev A.V. (2004) *Russkie poslovitsy i pogovorki i ikh ispanskie analogi / Proverbios y refranes españoles y sus equivalentes en ruso* [Russian proverbs and sayings and their Spanish counterparts]. SPb: Karo.

22. Palomo y Trigueros E. (2008) Diez mil refranes, diez mil verdades. Bubok Publishing S.L. Madrid. URL: <http://www.wattpad.com>
23. Correas G. (1906) Vocabulario de Refranes y Frases Proverbiales. Tipográfico de J. Matés, Madrid.
24. Sopena R. (1984) Refranes y frases populares. Editorial Ramón Sopena, S. A., Barcelona.
25. Garate G. (2010-2011) Atsotitzak. Refranes. Proverbs. Proverbia. Consulta. Verdad. URL: <http://www.ametza.com/bbk/htdocs/hasiera.htm>
26. Flores-Huerta S. (2016) Dichos o Refranes. Compendio Temático. Coplt-arXives, Ciudad de México.
27. López-Aylagas I. (2017) Buscador de Palabras. Refranes y Dichos, tema-Verdad. Barcelona. URL: <https://www.buscapalabra.com/refranes-y-dichos.html?tema=verdad>
28. English and American proverbs and sayings. Afterhours Inspirational Stories. (1996-2018) Amazon Books editors. URL: <https://www.inspirationalstories.com/proverbs/t/english/american.html>
29. Sbarbi J.M. (2011) Diccionario de Refranes, Adagios, Proverbios, Modismos, Locuciones y Frases Proverbiales de la Lengua Española, Nabu Press, Madrid.
30. The List of World Proverbs (2005-2015). Proverbs about Truth. American, British and English Proverbs.. URL: <http://www.listofproverbs.com>
31. García-Borrón J.-P. (2016) Un Viejo Maestro de Lengua: el Refranero. Edicions de la Universitat de Barcelona, Barcelona.

Received 25 October 2018

ТЕАТРАЛЬНЫЙ ДИСКУРС В СИБИРСКОЙ ПЕРИОДИКЕ КОНЦА XIX – НАЧАЛА XX в.: НЕМЕЦКАЯ ДРАМАТУРГИЯ (М. ДРЕЙЕР, Л. ФУЛЬДА, О. ЭРНСТ)

Ю.С. Серягина

*Статья подготовлена при поддержке гранта РФФИ
и Администрации Томской области (проект № 17-14-70006-ОГН ОГН-Р_СИБ-А).*

Аннотация. С появлением в Томске первого театра в 1850 г. культурная жизнь города вышла на новый виток развития. Театр играл немаловажную роль в жизни Сибири на рубеже веков, выполнял не только эстетическую, но и образовательную, воспитательную функции. Местные и гастролирующие труппы предлагали зрителю постановки не только отечественных классиков, но и зарубежных драматургов. Исследование сибирской театральной рецепции инонациональной литературы на рубеже XIX–XX вв. доньше ограничивалось рассмотрением творчества наиболее популярных зарубежных авторов: У. Шекспира, Ф. Шиллера, Г. Ибсена, Г. Зудермана, М. Метерлинка, Г. Гауптмана и др. В статье предпринимается попытка рассмотреть особенности рецепции немецкой драматургии на примере менее известных драматургов: Макса Дрейера (Max Dreyer, 1862–1946), Людвига Фульды (Ludwig Fulda, 1862–1939) и Отто Эрнста (Otto Ernst, 1862–1926). В период с 1899 по 1913 г. в газетах наиболее культурно развитых сибирских городов – Томска и Тобольска («Сибирский вестник», «Сибирская жизнь», «Сибирская мысль» и «Сибирский листок») – публикуются 18 критических статей и библиографий, посвященных театральным постановкам произведений данных авторов. Репертуар томского и тобольского театров и его восприятие сибиряками характеризуют особенности культурной идентичности региона. Выявляются основные мотивы пьес и специфика выбора постановок, в том числе и зарубежных, для томской сцены. Широко представленный театральный дискурс в крупнейших ежедневных газетах Томска и Тобольска является неотъемлемой частью восприятия зарубежной литературы в Сибири. Театральные обзоры выходили практически в каждом номере, давали краткую характеристику пьесе и автору, а также зачастую описывали реакцию зрителей на представление. Анализ критических заметок о немецкой драматургии привел к выводу, что интерес сибиряков к той или иной театральной постановке продиктован необходимостью организовать собственные нравственные и эстетические идеалы развивающегося общества растущего университетского города, отражают попытку сибиряков посредством «чужого» выстроить свою парадигму культурного сознания.

Ключевые слова: немецкая литература; театр; сибирская периодика; М. Дрейер; О. Эрнст; Л. Фульда; Г. Вяткин; В. Долгоруков; Сибирский вестник; Сибирская жизнь; Сибирский листок; рецепция.

Введение

История Томского театра

История развития театральной среды в Томске начинается в середине XIX в. Первый томский театр был построен в 1850 г. в городской роще на месте современного главного корпуса СибГМУ по инициативе золотопромышленника А.Е. Филимонова. Поскольку землю под театр выдали с условием дальнейшего освобождения ее под университет, деревянный театр просуществовал до 1882 г. [1. С. 78–81]. В 1885 г. купец Е.И. Королев построил в Томске новый каменный театр, который так и называли «Театр Королева». Он просуществовал до 1905 г., пока его не уничтожил пожар. После этого спектакли в большинстве своем ставились на сцене Общественного собрания.

С открытием училищ, Технологического института и Сибирского университета в Томске сформировалась образованная общественная среда, состоящая из преподавателей и студентов. Стоит также упомянуть о ссыльной интеллигенции, которая сыграла определенную роль в формировании культурной идентичности региона. Таким образом, томская публика была готова к восприятию постановок в театре произведений известнейших отечественных и зарубежных писателей: Н.В. Гоголя, А.Н. Островского, Ф. Шиллера, Г. Зудермана, Г. Гауптмана и др.

С 1880-х гг. все чаще в местных газетах появляются рассуждения об уровне театра в Сибири. Так, например, в рубрике «Театральные впечатления» «Сибирской газеты» в 1882 г. Ф. Полтавшук сетует на тяжелую долю современного антрепренера: «...хотя, по нашему глубокому убеждению, совершенно ложны и неосновательны опасения, будто малоразвитая эстетическая публика не может быть заинтересована хорошей (не шаржированною) игрой и хорошей пьесой (если только последняя ему понятна по выводимому в ней быту), но, к несчастью, опасения эти слишком ходячи; вот почему нужно всегда быть благодарным провинциальному антрепренеру, если он, пренебрегая этими опасениями, ставит на сцену пьесу Островского, Гоголя, Алексея Потекина, Салтыкова <...>; Грибоедов, Пушкин, Ал. Толстой из русских драматургов и иностранные классики – Шекспир, Шеридан, Гёте, Шиллер, Лессинг, Мольер и др. – уже много труднее для постановки на небольшой провинциальной сцене» [2. С. 1143].

Позднее, в 1887 году, в той же «Сибирской газете» появляется статья анонимного автора под заголовком «Театральные итоги»: «Мнение об отсталости Сибири, об ее художественной грубости, о чрезвычайной слабости, почти отсутствии в ней запроса из впечатления прекрасного, облагораживающего и одухотворяющего, стало заурадной фразой, которую повторяет каждый, желающий щегольнуть собствен-

ным развитым вкусом» [3. С. 16]. Автор статьи, ссылаясь на высказывание В.Г. Белинского, говорит о полноценности сибирского общества и его «живой потребности изящного» [Там же]: «Действительно, просматривая за год только то, что доходит до нас об эстетической жизни разных уголков Сибири, мы видим, что любительские спектакли устраиваются в Атбасарске, Ачинске, Барнауле, Бийске, Благовещенске, <...>, Тобольске, Томске, Тюмени, Устькаменогорске, Чите, Якутске и Ялуторовске. В некоторых городах имеются при клубах очень хорошие театры (в Барнауле и Енисейске) <...>, в других (Нерчинский завод) театральное помещение устраивается, или, по крайней мере, составляется постоянный драматический кружок и выписываются из Петербурга принадлежности сцены (Чита, Курган). Наконец, в Иркутске, Красноярске, Томске имеются правильно сформированные театральные труппы, а Семипалатинск, Омск они посещают проездом или проводят там летний сезон, прежде чем попасть, например, к нам (в Томск)» [Там же].

Подобную точку зрения высказывал литератор и журналист Ф. Волховский, отводя театру значительную роль в воспитании общества. В связи с этим он предъявлял особые требования к театральному критику и обозревателю [4. С. 13], который должен донести до зрителя особенности и смысл отношений, характеров и обстоятельств, составляющих содержание пьесы, и воспитать «правильные эстетические взгляды и инстинкты по отношению к литературе и драматическому искусству» [5. С. 1225].

Итак, театр выполнял просветительскую, воспитательную функцию в жизни Томска. В статье «Пятнадцатилетний юбилей Томского школьного общества», опубликованной в «Томском листке» в 1897 г., помещается речь секретаря совета, основателя правовых основ областничества, известного общественного деятеля и правозащитника [6], Р.Л. Вейсмана «Народный театр в связи с ближайшими задачами общества»: «...искусство призвано служить развитию эстетических сторон народного характера, к воспитанию и облагораживанию народных масс. <...> И только в последнее время начинают в пользу народного театра раздаваться голоса мыслителей и практических деятелей все громче и энергичнее <...> Народ – эта великая, неимущая и трудящаяся масса – остается совершенно непричастным искусству, которое следует сделать доступным ему, воспитать его до понимания искусства, если желательно избежать нравственного разложения народных масс и разрушения современной культуры... <...> *Задача театра и искусства вообще – сравнять ту глубокую пропасть, которая веками образовывалась между имущими и неимущими, самую ужасную пропасть непонимания друг друга*» [Там же. С. 2].

Поскольку театр Королева был доступен по большому счету только состоятельным горожанам, Вейсман указал на необходимость

открытия театра, доступного всему населению: «А между тем наши светильники мысли и поэзии в сущности известны небольшому классу лиц, т.н. интеллигенции. *Вся же серая, бесформенная, многомиллионная масса живет, плодится и умирает, не имея представления о наших лучших друзьях писателях – Пушкин, Гоголь, Шиллер, Лессинг*; эти великие поэты, которых воодушевляла любовь к народу, наверно отказались бы от своих памятников и мавзолеев, если бы они, умирая, сознавали, что к их могилам действительно “не зарастет народная тропа”, что *они работали и горели не только для кружка интеллигентных баблостей счастья, но для всей народной массы*» [6. С. 2]. В Томске народный театр так и не появится, но в театре при бесплатной библиотеке регулярно проходили спектакли, доступные любому зрителю.

Таким образом, на материале статей в дореволюционной печати мы можем судить о стремительном развитии театральной среды Сибири на рубеже XIX–XX вв., о растущем интересе публики к театру. Томские газеты уделяли большое внимание театральным обзорам и рецензиям. В крупных газетах «Сибирский вестник», «Сибирская жизнь», «Сибирская газета» регулярно появляются статьи известных сибирских журналистов, литераторов, критиков и общественных деятелей (Ф.В. Волховского, В.А. Долгорукова, Г.А. Вяткина, Н. Щукина и др.), посвященные обзору новых пьес или критике прошедших театральных постановок.

Методология исследования

В исследовании рецепции немецкой драматургии использовался, во-первых, метод фронтального просмотра периодических изданий Томска и Тобольска, выходивших в период с 1880 по 1917 г. («Сибирский вестник», «Сибирская жизнь», «Сибирская газета», «Сибирский наблюдатель», «Сибирский листок», «Сибирская мысль»). Всего было обнаружено более 1000 переводов с различных языков, из них 266 – с немецкого, и около 600 критических заметок и театральных рецензий на творчество иноязычных писателей, в том числе около 350 – немецких. Итого более 600 публикаций, посвященных немецкой словесности.

Метод изучения рецепции литературы в инациональном контексте разработан такими видными российскими учеными, как Ю.Д. Левин [7], Р.Ю. Данилевский [8], М.П. Алексеев [9]. Метод сравнительного изучения творческого усвоения того или иного автора был спроецирован кафедрой романо-германской филологии Томского государственного университета в 2000-х гг. на изучение локального литературного процесса. Вопросы литературного регионализма и восприятия в Сибири иноязычных авторов получили освещение, например, в сборнике трудов по итогам международной конференции «Сибирский текст в рус-

ской культуре» [10]. В результате, во многом благодаря инициативе О.Б. Кафановой, было создано научное направление по изучению восприятия иноязычных авторов в университетском Томске на рубеже XXI–XX вв. На необходимость специального монографического исследования восприятия немецких авторов в дореволюционной периодике Сибири как «отдельного сегмента сибирского текста в широком его понимании» было указано Н.Е. Никоновой [11]; под ее руководством планируется также отдельно рассмотреть переводы с польского, итальянского и болгарского.

Вопрос об особенностях сибирской театральной рецепции произведений некоторых иностранных авторов также не единожды рассматривался исследователями кафедры РГФ ТГУ; Ю.И. Родченко впервые специально обратилась к театральной рецепции французских драматургов на томской сцене [12]. Таким образом, использованный в нашем исследовании научный метод имеет комплексный характер и богатую историю апробации в академической науке о литературных связях. Актуальность методологии обуславливается углублением интереса к местной, региональной культуре в современной гуманитаристике, обратившейся от проблем глобализации к процессам локализации, едва ли не более репрезентативным в социуме (см., например, работы Н.В. Жиликовой [13] и И.А. Айзиковой [14]).

Театральный дискурс достаточно объемно представлен в сибирской периодике. В результате фронтального просмотра 6 крупнейших томских и тобольских газет обнаружено 243 репрезентативных текста различной направленности о немецких драматургах: Ф. Шиллер – 50 упоминаний, Г. Зудерман – 48, Г. Гауптман – 40, К. Гуцков – 20, И.В. Гёте – 15, М. Нордау – 12, А. Шницлер – 12, М. Дрейер – 6, Л. Фульда – 6, О. Эрнст – 6, Г. Бар – 6, Т. Герцль – 5, Ф. Зуппе – 4, Г. Фосс – 3, Г. ф. Гофмансталь – 2, Ф. Ведекинд – 2, Г. Кадельбург – 1, Ф. Бейерлейн – 1, Р. Пресберг – 1, А. Брахфогель – 1, Л. Гангофер – 1 и М. Бросинер – 1 упоминание. Произведения Шиллера занимали ведущие позиции в томском театральном репертуаре [9. С. 157]. Г. Гауптман и Г. Зудерман были не менее популярны, хотя их творчество не всегда воспринималось сибиряками однозначно [15, 16].

Цель настоящей статьи – рассмотреть стратегию ранее не исследованной репрезентации на страницах сибирской печати творчества ряда немецких авторов-драматургов (М. Дрейер, О. Эрнст, Л. Фульда), которые играли существенную роль в общей картине местного восприятия зарубежной литературы и театра в местной печати. Анализируются найденные на страницах сибирских газет театральные рецензии, библиографические и литературные статьи. Выявляется специфика восприятия творчества немецких драматургов в Сибири.

Немецкая «драма учительской жизни» в сибирском восприятии

Макс Дрейер (Max Dreyer, 1862–1946), немецкий писатель и драматург, один из основателей нового свободного народного театра в Берлине (1892) снискал широкую популярность в Германии, поскольку его пьесы ярко и эффектно освещали злободневные темы. Свой литературный путь Дрейер начал с натуралистической драмы. К литературным заслугам Макса Дрейера в общей сложности относятся 31 пьеса, 5 новелл, 18 романов, 4 сборника сочинений и один том стихотворений [18. С. 84], но в просмотренных газетах его творчество освещается только в рамках драматургии. В просмотренных газетах публикуются отклики на пять его драматических произведений: «Пробный кандидат» (*Der Probekandidat*, 1899), «Зимний сон» (*Winterschlaf*, 1896), «Семнадцатилетние» (*Die Siebzehnjährige*, 1904), «Долина жизни» (*Das Tal des Lebens*, 1902) и «Приват-доцент» (*Privatdozenten*, 1905).

Первая публикация в сибирской периодике, где упоминается имя Дрейера, представляет собой объемную статью «Драма учительской жизни», которая вышла в 1901 г. в газете «Сибирская жизнь» и принадлежала автору, подписавшемуся псевдонимом «Нечай». Аналитическая заметка подробно рассказывает о двух пьесах, перекликающихся по проблематике и содержанию: сатирах из жизни педагогов и учеников «Пробный кандидат» Дрейера и «Воспитатель Флакман» Отто Эрнста. Публикация основана на работе Е. Ловича из «Вестника воспитания».

Пьеса «Пробный кандидат» повествует о молодом педагоге, который претендует на место учителя естественных наук в реальном училище, мечтает построить карьеру и улучшить систему образования. Но его мечтам не суждено сбыться из-за козней коллег и полного неприятия и непонимания со стороны начальства. Статья заканчивается выводами Ловича: «Пройдет время, и школьная политика станет достоянием прошлого. Принцип свободы преподавания будет признан для всех школ. Ибо не может распространять познания правды та школа, где нельзя учить по совести и по научным убеждениям. И не может быть истинных учителей там, где учительскую жизнь превращают в драму, в борьбу, без надежды на победу, на право иметь совесть, убеждения и веру» [19. С. 2]. Очевидно, что данная тема находит живой отклик у сибирского читателя, поскольку тема школьной жизни была актуальна для Томска на рубеже веков в связи с открытием институтов и университета и активным развитием педагогического сообщества. Проблема устройства и реформации учебной и воспитательной среды требовала поиска новых решений. Восприятие инонациональной словесности служило при этом актуальным источником для дискуссии.

Следует отметить, что пьеса «Пробный кандидат» была самой популярной в наследии Дрейера, совершив настоящий прорыв в 1899 г.:

«“Der Probenkandidat wurde auf fast allen deutschen Bühnen gespielt und machte den Autor in ganz Deutschland bekannt» [18. Р. 84] (досл.: «Пробный кандидат» была поставлена почти на всех немецких сценах и сделала автора известным во всей Германии» (здесь и далее перевод мой. – Ю.С.)). Сибирские театралы и критики также не обошли талантливого немецкого драматурга-натуралиста стороной, несколько его пьес были поставлены на томской сцене, рецензия на его драму включается в библиографический обзор [20. С. 2].

В 1901 г. в «Сибирской жизни» в разделе «Журнальное обозрение» публикуется заметка о натуралистической трагедии Дрейера «Зимний сон». Среди прочего автор пишет: «беллетристика “Мира Божия” не имеет ничего выдающегося, но рассказы Вересаева очень живые и интересные. То же можно сказать и о “Зимнем сне” – драме Макса Дрейера, переведенной О. Чужиной. Труды – девушка, не удовлетворяющаяся узкой семейной сферой в качестве дочери лесничего и невесты тоже лесничего Франца. Она молит отца: “Дай мне увидеть свет! Дай мне учиться и работать”, и добряк отец уже готов отпустить дочку в Берлин из лесной глуши, но ограниченный, не развитый Франц, еще не будучи мужем Труды, уже считает себя в праве распоряжаться личностью Труды и Труды гибнет. Конечно, это не новая история, но драма тем не менее производит впечатление» [Там же]. Таким образом, социально-бытовая тематика, мотивы любви и юности, назидательный пафос пьесы также не чужды сибирскому зрителю, о чем свидетельствует следующая статья о пьесе Дрейера «Семнадцатилетние».

Статья написана Георгием Андреевичем Вяткиным (1885–1938), томским общественным деятелем, писателем и переводчиком, и опубликована в 1905 г. в разделе «Театральная хроника» «Сибирского вестника»: «“Семнадцатилетние” Макса Дрейера едва ли являются ценной пьесой для настоящего времени. В ней нет общественной идеи, это драма чисто психологического характера, написанная под несомненным, нам кажется, влиянием Гауптмана, сказывающемся даже в мелочах, даже в обстановке» [21. С. 3]. Далее Вяткин в одно предложение заключает сюжет пьесы: «...семнадцатилетний Фридер горячо беззаветно любит семнадцатилетнюю Эрику, но Эрика любит отца Фридера» [Там же]. Автор говорит о «шаблонности сюжета», приводя цитату из Гейне: «Старинная сказка, но вечно останется новой она..», но, тем не менее, находит и положительные стороны: пьеса, по его мнению, «дышит свежестью и ароматом здоровой, светлой молодости», в ней «много красоты» [Там же]. Романтических мотивов, с точки зрения Вяткина, оказывается недостаточно ввиду отсутствия общественной идеи. Пьеса ставится также в 1909 г. в Тобольске, о чем свидетельствует заметка в газете «Сибирский листок» [22. С. 3]. К сожалению, автор статьи не дает никаких характеристик прошедшему представлению.

В «Сибирской мысли» в 1907 г. выходит еще одна статья Вяткина, посвященная на этот раз пьесе «Долина жизни» М. Дрейера: «Макс Дрейер, бесспорно талантливый немецкий драматург, в своих лучших, наиболее характерных пьесах – “Семнадцатилетние” и “Долина жизни” – оказывается остроумным и серьезным сатириком. В “Семнадцатилетних” автор бичует условия жизни, при которых молодости приходится так жестоко платить за свои сердечные увлечения; в “Долине жизни” автор ярко осмеивает нравы и порядки немецкой аристократической буржуазии. С удивительно тонким юмором, вполне художественными и в то же время вполне реальными штрихами автор рисует перед зрителем целую галерею типов того времени: с одной стороны – сильные мира сего, праздные, скучающие негодяи и пошляки, во главе с идиотом-маркграфом, который жаждет иметь сына-наследника и позволяет себя бесконечно дурачить в этом отношении, с другой стороны угнетенные, обездоленные крестьяне со своей не блестящей, но верной правдой, простотой и цельностью. – Хорошая, интересная, остроумная комедия!» [23. С. 2]. В данном случае пьеса Дрейера «Долина жизни» встречает живой отклик сибирского общественника, очевидно, потому, что в ней отражен дух времени, актуальный для настроения общества после событий 1905 г.

Полное название пьесы на немецком: *Das Tal des Lebens: historischer Schwank in vier Aufzügen* – «Долина жизни: историческая шутка в четырех действиях». Содержание пьесы вызвало неоднозначный отклик и спровоцировало многочисленные запреты ее постановки в некоторых городах Германии, даже в наименее консервативном в то время Берлине: «Dreyer's Tal des Lebens (Valley of Life) had been banned in Berlin (1902), Munich (1903), and a few other Prussian cities, but was performed publicly in a variety of North German, Saxon, Baviere, and South German cities» [24. P. 221] («“Долина жизни” Дрейера была запрещена в Берлине (1902), Мюнхене (1903) и в некоторых других прусских городах, но публично поставлена в нескольких городах Северной Германии, Саксонии, Баварии и Южной Германии»).

Очередной хвалебный отзыв Г. Вяткина на произведение «талантливого немецкого драматурга» Дрейера находится в № 88 «Сибирской мысли» за 1907 г. Автор обзорекает постановку «сцен из университетской жизни в 4х актах» – «Приват-доцент» [25. С. 3]. Критик отмечает, что «пьеса эта настолько интересна, что мы считаем нужным остановиться на ней теперь же. Действие происходит в Германии, в одном из небольших университетских городов; действующими лицами являются профессора, их жены, приват-доценты, студенты» [Там же]. Далее следует краткое описание сюжета с приведением отдельных запоминающихся цитат, например из речи главного героя, борющегося с застоєм в университетской среде: «Пусть прячутся в серые подвалы те,

кого слепят яркие лучи науки, но если эти летучие мыши осмелятся лететь на свет и стараются затемнить его своими крыльями, то мы должны прогнать их от своих светильников, а не тушить доверенный нам священный огонь науки. В глубоком негодовании я протестую против нападок на свободу науки. Я боролся с мракобесием всю жизнь и не хочу отказаться от этой борьбы теперь, на краю могилы!» [25. С. 3]. Мотивы борьбы и революционные настроения были характерными для позиции Г. Вяткина, его гражданская лирика, как отмечали современники, была пронизана «огнем живых исканий» [26. С. 2]. Поэтому неудивительно, что он положительно отзывался о пьесе Дрейера и акцентирует внимание на острых высказываниях. Завершается рецензия следующим выводом: «Пьеса написана красочно и жизненно, с тонким юмором и с определенными взглядами на науку и университет, и мы не можем не рекомендовать ее томской публике» [25. С. 3]. Таким образом, мотив выбора пьесы для постановки интерес критика обусловлены острой социальной темой, актуальной для стремительно развивающегося университетского города. Очевидно, что остроумное, сатирическое творчество Макса Дрейера приходится по душе Г. Вяткину, выступая поводом для выражения собственной творческой и общественной позиции сибирского общественника и литератора, посвятившего драмам немецкого автора цикл критических заметок.

Другой выдающийся фигурой, встречающейся на страницах газет, является Отто Эрнст Шмидт (Otto Ernst, 1862–1926) – немецкий писатель и драматург, писавший под псевдонимом Отто Эрнст. В томских газетах упоминается его произведение, которое на протяжении 4 лет не единожды становилось предметом оживленных дискуссий в сибирской прессе, речь идет о самой популярной пьесе автора под заглавием «Воспитатель Флакسمан» (Flachsmann als Erzieher, 1900).

Первое ее упоминание с подробнейшим пересказом содержания находим в упомянутой ранее статье «Драма учительской жизни» в № 221 «Сибирской жизни» за 1901 г. Среди действующих лиц – воспитатель мужской народной школы в провинциальном городке Флакسمан, а также «художник-учитель» и «полная противоположность начальнику» Флемминг и школьный советник и профессор Прелль, посланный для расследования «проступков» Флемминга. Сюжет комедии заключается в борьбе учителя с непродуктивными, устаревшими программами начальника и оканчивается победой Флемминга. Автор статьи пишет о концовке пьесы следующее: «Конечно, от такого счастливого конца на душе не становится веселее: невольно является мысль, что при той организации школьного дела, которая изображена в пьесе, Флемминги могут побеждать Флакسمанов лишь при необычайно счастливым стечении обстоятельств» [19. С. 2]. Таким образом, содержание пьесы живо отзывается в сознании сибиряков, порождает вопросы и

размышления, позволяет «примерить» ситуацию на реальность. Интерес этот не угасает на протяжении нескольких лет.

Подробный обзор пьесы встречается в № 4 «Сибирской жизни» в 1902 г. В статье с подписью «Ю» дается обзор на постановку в театре Королева, которая прошла с аншлагом. Автор в своей заметке говорит о причинах такого повышенного внимания к произведению немецкого писателя: «Тот живой интерес, который вызвала в томской публике комедия Эрнста, может быть объяснен, конечно, тем, что пьеса эта затрагивает один из современных вопросов, близко касающихся всех слоев нашего общества, именно школьный вопрос. Все ожидали встретить в “Педагогах” что-то выдающееся, что-то особенное, многие надеялись услышать со сцены новое слово. На самом деле “Педагоги” задуманы автором довольно удачно, и некоторые места, в отдельности взятые, приковывают внимание зрителя. *Борьба двух начал – нового, основанного на изучении природы ребенка, на полном единении ученика и учителя, на взаимном доверии и уважении учащихся и учащихся, на разумном и сознательном преподавании, и старого, – отдающего рутинной, канцелярщиной и полным умственным и нравственным разложением – послужила мотивом для авторского замысла.* – Это, так сказать, положительная сторона пьесы. В пьесе выведен целый ряд лиц, принадлежащих к учебному персоналу школы, от которых веет полным умственным и нравственным убожеством, для которых школа – мертвая канцелярия, а дети – входящие и исходящие номера бумаг. И вот в такую-то затхлую, специфическую, убогую среду попадает молодой, талантливый учитель, стремящийся пролить в это темное царство луч света. С появлением этого живого человека в школе, разумеется, загорелась борьба» [27. С. 2].

Несмотря на лестный отзыв о содержании пьесы, автор отмечает также ряд недостатков: «В литературном отношении, по-нашему, пьеса сильно грешит против жизненной правдивости и художественности изображений, в ней много шаблона и утрировки, некоторые отдельные сцены поражают совершенно излишней сентиментальностью. Гораздо больше удались “Педагоги” автору в сценическом отношении, так как смотрится комедия легко, и некоторые положения вызывают здоровый смех публики» [Там же]. Позднее, в 1903 г., в № 121 «Сибирской жизни» автор под псевдонимом N дает очень емкую характеристику произведению Эрнста: «...комедия, в которой осмеиваются школьная рутина и педагоги, поработанные этой рутинной, уже ранее шла в Томске и достаточно известна публике» [28. С. 3].

В 1904 г. в газетах «Сибирская жизнь» и «Сибирский вестник» одновременно выходят статьи, посвященные постановке в Бесплатной библиотеке комедии Эрнста «Педагоги». В № 200 «Сибирской жизни» автор, подписавшийся псевдонимом Ipse, упоминает лишь о хорошей

игре любительской труппы [29. С. 2]. Г. Вяткин же в № 200 «Сибирского вестника» дает более подробную характеристику пьесе, также объясняя ее популярность: «Комедия Отто Эрнста “Педагоги” стала популярной, не сходящей с репертуара пьесой не только в Германии, но и далеко за пределами ее. И, думаем, каждому понятно, чем объясняется эта широкая популярность пьесы малоизвестного автора. *Слишком уж обострился затрагиваемый пьесой вопрос, слишком уж порочна, душна и тяжела атмосфера, где воспитываются дети...* Педагоги, фигурирующие в пьесе Эрнста, настолько ярко, рельефно и вполне реально обрисованы, что общая картина, развернутая автором перед зрителями, невольно заставляет последних брезгливо отвернуться от людей, навеки потерявших душу живую... Но зато как гордо, смело и убежденно звучат дышащие верой, честные, свободные и вдохновенные речи идеалиста Флеминга – речи о том, что необходимо освежить затхлый школьный воздух... Постановка “Педагогов” на сцене Беспл. библиотеки дает честь драматическому обществу. Но... нельзя не пожелать, что бы в следующий раз Педагоги шли при измененном составе исполнителей» [30. С. 2].

В одном ряду с произведениями на школьную тему, вызывающими особый интерес у критиков, зачастую ставится трагикомедия А. Хольца и О. Йершке «Траумулус» (*Traumulus*, 1905): «*Prominenter behandeln die Figur des Lehrers Max Dreyers Probenkandidat* (1900), *Otto Ernsts Flachsmann als Erzieher* (1901) und das von Arno Holz und Oskar Jerschke gemeinsam verfasste Drama *Traumulus*. Für alle Dramen und die Mehrzahl ihrer Verfasser gilt, dass sie zeitgenössisch äußerst publikumswirksam waren, ja teilweise als die populärsten Stücke der jeweiligen Autoren galten [31. S. 233] («Более выдающиеся фигуры учителей представляют “Пробный кандидат” Макса Дрейера, “Воспитатель Флаксман” Отто Эрнста и совместно написанная драма Арно Хольца и Оскара Йершке “Траумулус”. На все драмы и большинство их авторов распространяется то, что они в свое время были очень влияющими на публику, и отчасти самыми популярными у соответствующих авторов»)). Однако отзывов и упоминаний о постановке пьесы «Траумулус» на томской сцене найдено не было.

Следует отметить, что Эрнст сам работал учителем, в произведение он вложил свой личный опыт. Как отмечает Вяткин, русскому зрителю и читателю Эрнст был не очень известен, хотя его стихотворения, вышедшие в 1889 г., принесли ему Шиллеровскую премию; он писал также литературные очерки, юмористические рассказы и фельетоны. При всем этом сибирскому обществу больше пришелся по нраву просветительский дух «Воспитателя Флаксмана».

Немецкий натурализм обозначился в сибирской периодике именем Людвиг Фульты (*Ludwig Fulda*, 1862–1939) – известного немецкого драма-

турга, поэта, переводчика. В Берлине его сатирические пьесы имели большой успех. В сибирских газетах упоминаются следующие пьесы Фульды: «Остров Робинзона» (Robinsons Eiland, 1896), «Школьные товарищи» (Die Kameraden, 1894), «Декаденты» и «Дурак» (Der Dummkopf, 1907).

Первое упоминание Фульды появляется в Томском листке в 1895 г. Со ссылкой на берлинского корреспондента «Киевского слова» публикуется объемная статья о недавней постановке в Берлине этой новой пьесы-сатиры. Автор отмечает, что пьеса «неделями не сходит со сцены и пользуется громадным успехом» и подробно пересказывает читателю ее содержание. Произведение повествует о небольшом избранном обществе богачей, совершающем прогулку на пароходе «Утопия» и попадающем в шторм. Часть экипажа погибает, а остальные спасаются на уединенном островке посреди океана. «На этом же острове и разыгрывается вся сатира: здесь образуется новая социальная организация, основанная на принципе: кто не работает, тот не ест. <..> Спасителем всего “избранного” общества оказался кочегар погибшего парохода, привыкший ко всяким испытаниям» [32. С. 2]. Несмотря на интерес томичей к берлинской постановке и ее содержанию, пьеса «Остров Робинзона» в рассматриваемый период на томской сцене не ставилась.

В 1899 г. в № 41 «Сибирского вестника» выходит статья Всеволода Долгорукова, известного своей жесткой критикой, посвященная поставленной в театре Королева комедии Фульды «Декаденты», переделанной для русской сцены Бентовиным: пьеса, по мнению критика, «оказалась растянутым на три акта фарсом» [33. С. 3]. Далее Долгоруков поясняет: «В первых двух действиях ее даже нет веселых сцен, чтобы зритель мог бы хоть посмеяться от души; только длинные монологи и скучные сцены. Несколько забавнее последнее действие, в котором есть места, не лишенные комизма. Оригинал этой пьесы, как сообщалось в анонсах, увенчан премией от какой-то академии. Возможно, конечно, все. Венчали, бывало, и ослов... Но очень возможно и то, что оригинал пьесы более осмысленный и не лишен каких-нибудь достоинств – литературных или сценических. Подлинник пьесы нам неизвестен; но если и в нем было что-то хорошее – в переделках все бесследно исчезло. У автора было, очевидно, намерение выставить в карикатурном виде так называемых декадентов; но из его намерения ничего удовлетворительного не вышло...» [Там же]. В. Долгоруков не лестно отзывался о пьесе «Декаденты», поскольку в Сибири на рубеже веков декадентство воспринималось негативно, о чем свидетельствуют, например, критические отзывы на новаторство Ш. Бодлера [34, 35]. Данной темы избегали сознательно, и даже попытка Фульды высмеять декадентство не удовлетворила сибиряков.

Первое упоминание о постановке пьесы «Школьные товарищи» появляется в 1904 г. в № 2 «Сибирского вестника». Автор ее, Григорий

Вяткин, отмечает: «Довольно оригинальная, бойкая и остроумная комедия Фульда “Школьные товарищи” <...> прошла не совсем удачно. Прежде всего эта пьеса, более, чем всякая другая, требует особенно усердной срепетовки и особенно – твердого знания ролей. Ничего подобного мы не заметили в данном спектакле» [35. С. 3]. В № 20 «Сибирского вестника» за 1904 г. выходит заметка о повторной постановке: «Комедия “Школьные товарищи” прошла более дружно и бойко чем в первый раз» [36. С. 3]. Выбор данной пьесы для постановки в бесплатной библиотеке еще раз указывает на интерес сибиряков к школьно-учительской, воспитательной тематике социально-бытового плана. Примечательно, что данную пьесу критики характеризуют как *satire on the «new woman»* [37. С. 23] («сатира на “новую женщину”»). Это связано с раскрытием в комедии нескольких противоположных женских характеров. Женская тема для сибиряков представляла особый интерес на рубеже веков. Так, например, в 1896 г. в № 279 «Сибирского вестника» была опубликована заметка «Современная Ева», автор которой критически характеризует появившийся в обществе новый «интересный женский тип, который заслуживает особенного внимания психолога, – это, именно, тип так называемой «”дамы”» [38. С. 2]. Публикуются также рассказы Макса Нордау, описывающие различные женские характеры и судьбы (подробнее см.: [39]).

В тобольском издании «Сибирский листок» в 1913 г. вскользь упоминается о нескольких постановках на сцене пьесы Фульды «Дурак». Автор, к сожалению, не приводит пересказ содержания и не дает никаких оценок самой пьесе, но при этом отмечает, что постановка очень хорошо была воспринята зрителями, этот факт ставится в заслугу бенефицианту, артисту Новскому [40; 41. С. 2, 3].

Следует отметить, что в Берлине наиболее популярными из произведений Л. Фульды были пьесы *Die Aufrichtigen* (1883), *Unter vier Augen* (1886), *Die wilde Jagd* (1888), *Talisman*, которые на томской сцене не ставились, что может служить доказательством избирательности сибиряков: пьесы для постановок они выбирали, опираясь на собственные цели. Фульда, помимо драматических произведений, также является автором многих лирических стихотворений, сатиры и эпиграмм. Стихотворения Фульды изданы в пяти сборниках, вышло также собрание его повестей. Однако, несмотря на пристрастие сибирских читателей к немецкой поэзии, его стихотворения не были найдены в просмотренных томских и тобольских газетах.

Рассмотренный материал позволяет сделать вывод об оригинальном восприятии сибиряками немецкой драмы: с одной стороны, им импонировали социально-бытовые темы, но с элементом борьбы, критикой буржуазных порядков, с назидательным пафосом. С другой – намеренно отвергалось декаденство, а произведения без общественной идеи

признавались не достаточно интересными. Особо выделяется интерес критиков и публики к «драме учительской жизни». Активное развитие культуры и университетской среды в рассматриваемый период требовало решения проблем обучения и воспитания. Все происходящие в Томске процессы были направлены на организацию университетской общественности, и критерии выбора пьес для постановок определялись этой направленностью.

Заключение

Общее между рассмотренными драматургами – это принадлежность к натурализму и острая сатира на злободневные темы. Следует отметить, что М. Дрейер и О. Эрнст часто сравнивались немецкими критиками-современниками. Помимо очевидной связи их произведений «Пробный кандидат» и «Воспитатель Флакман», их также объединяют уход от натурализма на позднем этапе творчества, а также некоторая схожесть художественных приемов, например «*Otto Ernst wie Max Dreyer verwenden im Detail ihrer Stücke viel Heimatliches*» [42. S. 539] («Отто Эрнст как и Макс Дрейер использует в деталях своих пьес много отечественного»). Дрейер и Фульда ставятся в один ряд в антологии Берта Кардулло как одни из самых ярких представителей натуралистической сатиры [37. С. 23].

Театральный дискурс томской сцены характеризуется современным взглядом на немецкую драматургию: пьесы ставятся в течение года-двух после выхода их на немецкой сцене, обзореваются самые громкие новинки берлинского театра. В тобольском театре постановки немецких драматургов идут немного позднее, чем в Томске. Плеяда драматургов-современников заинтересовала сибиряков, очевидно, тематически: острой социальной драмой, критикой определенных слоев общества, назидательными мотивами. Необходимо отметить, что программа областников на рубеже веков тесно взаимодействовала с учительской звучавшими в унисон развитию образованного и эстетически подкованного общества университетского городка. Сибирские критики и литераторы зачастую хвалят постановку пьесы, но критикуют ее художественно-литературную составляющую. Как отмечают исследователи Н.Е. Разумова и А.Ю. Карпова, такая стратегия была свойственна русской критике: «Нередко острота и актуальность затронутых в пьесе проблем обеспечивала ей успех независимо от ее художественных достоинств» [43. С. 52].

Немецкая драматургия на томской театральной сцене 1880–1910-х гг. была представлена достаточно выразительно: наряду с Ф. Шиллером, Г. Зудерманом и Г. Гауптманом, чьи произведения чаще других ставились в томских театрах, сибирскому зрителю были извест-

ны и немецкие драматурги-современники. Пьесы представителей немецкого натурализма – М. Дрейера, О. Эрнста и Л. Фульды – не могли не привлечь сибиряков злободневной социально-бытовой проблематикой и морально-назидательным пафосом. Особый интерес вызвали постановки, связанные с сюжетами из жизни школы, о буднях учителей среды и вопросах образования и воспитания.

В статье представлен далеко не весь список драматургов, заинтересовавших сибиряков. Исследовательский интерес представляет рецепция творчества других немецких и австрийских драматургов-современников, которые регулярно появляются на страницах сибирских газет, в частности Артура Шницлера (Arthur Schnitzler, 1862–1931), Германа Бара (Herman Bahr, 1863–1934), Рихарда Фосса (Richard Voß, 1851–1918). Рассмотрение произведений данных авторов, выбранных для перевода или библиографического обзора, и анализ критических статей, опубликованных в газетах, выгодно дополнили исследование рецепции немецкоязычной литературы и зарубежной литературы в целом.

Литература

1. **Родченко Ю.И.** История первого томского театра (1850–1882 гг.) (на материале «Томских губернских ведомостей» и «Сибирской газеты») // Вестник Томского государственного университета. 2013. № 366. С. 78–81.
2. **Театральные** впечатления // Сибирская газета. 1882. № 45. С. 1143.
3. **Театральные** итоги // Сибирская газета. 1887. № 1. С. 16.
4. **Доманский В.А.** Томская периодика XIX – начала XX в. как культурный феномен // Европейская литература в зеркале сибирской периодики конца XIX – начала XX в. Томск : Том. гос. ун-т, 2009. С. 5–19.
5. **Сибирская** газета. 1882. № 48. С. 1225.
6. **Городская** хроника // Томский листок. 1897. № 169. С. 2.
7. **Библиография** трудов Ю.Д. Левина // Res Traductoria: Переводы и сравнительное изучение литератур. СПб., 2000. С. 316–360.
8. **“Молодая Германия”** и русская литература (Из истории русско-немецких литературных отношений первой половины XIX в.). Л. : Наука, 1969. 167 с.
9. **Русско-английские** литературные связи (XVIII век – первая половина XIX века). М. : Наука, 1982. 863 с.
10. **Сибирский** текст в русской культуре : сб. ст. / под ред. А.П. Казаркина, Н.В. Серебренникова. Томск : Изд-во Том. ун-та, 2007. Вып. 2. 276 с.
11. **Никонова Н.Е.** Иностранная литература современности в «Сибирском вестнике» конца XIX века на материале рецепции творчества Л. фон Захер-Мазоха // Сибирский текст в русской культуре. Томск : Изд-во Том. ун-та, 2007. С. 190–195.
12. **Гавриленко (Родченко) Ю.И.** Георгий Вяткин о театральных постановках Мопассана на томской сцене // Актуальные проблемы литературоведения и лингвистики : материалы XII конф. молодых ученых. Томск : Том. гос. ун-т, 2011. Вып. 12, т. 2. С. 46–51.
13. **Жиякова Н.В.** Журналистика города Томска (XIX – начало XX века): становление и развитие. Томск : Изд-во Том. ун-та, 2011. 446 с.
14. **Айзикова И.А., Замятин Д.Н., Анисимов К.В.** Сибирский текст в национальном сюжетном пространстве. М. : Инфра-М, 2018. 237 с.

15. **Лобачева Д.В.** Драмы Ф. Шиллера на сцене томского театра (на материале «Сибирской газеты» и «Сибирского вестника») // Сибирский текст в русской культуре. Томск : Изд-во Том. ун-та, 2007. С. 157–164.
16. **Олицкая Д.А.** Г. Зудерман в томской периодике рубежа XIX–XX вв.: литературно-театральный портрет // Европейская литература в зеркале сибирской периодики конца XIX – начала XX в. Томск : Том. гос. ун-т, 2009. С. 143–152.
17. **Разумова Н.Е.** Герхарт Гауптман в восприятии томской критики рубежа XIX–XX вв. // Европейская литература в зеркале сибирской периодики конца XIX – начала XX в. Томск : Том. гос. ун-т, 2009. С. 104–142.
18. **Драма** учительской жизни // Сибирская жизнь. 1901. № 221. С. 2.
19. **Puttkammer J.** Mecklenburg-Vorpommern – 100 berühmte Köpfe. Erfurt : Sutton Verlag, 2011. 127 s.
20. **Журнальное** обозрение [М. Дрейер «Зимний сон»] // Сибирская жизнь. 1901. № 236. С. 2.
21. **«Семнадцатилетние»** М. Дрейер / Театральная хроника // Сибирский вестник. 1905. № 158. С. 3.
22. **Макс** Дрейер «Семнадцатилетние» / Городская хроника // Сибирский листок. 1909. № 58. С. 2.
23. **«Долина** жизни» М. Дрейера. (обзор) Театр и искусство // Сибирская мысль. 1907. № 58. С. 2.
24. **Stark G.D.** Banned in Berlin. Literary censorship in Imperial Germany, 1871–1918. New York, Oxford : Berghahn Books, 2012. 316 p.
25. **«Приват-доцент»** М. Дрейера. Театр и искусство // Сибирская мысль. 1907. № 88. С. 3.
26. **Жуков В.** Георгий Андреевич Вяткин, кто он? // Класс. 2002. № 10. С. 2.
27. **«Педагоги»** соч. Эрнста / Театр и музыка // Сибирская жизнь. 1902. № 4. С. 2.
28. **«Воспитатель** Флакسمан» Отто Эрнста / Театр и музыка // Сибирская жизнь. 1903. № 121. С. 3.
29. **О. Эрнст.** Воспитатель Флакسمан / Театр и музыка // Сибирская жизнь. 1904. № 200. С. 2.
30. **Комедия** Отто Эрнста «Педагоги» (Воспитатель Флакسمан) / Театр и музыка // Сибирский вестник. 1904. № 200. С. 2.
31. **Whittaker G.** Überbüdung – Subversion – Ermächtigung. Die Schule und die literarische Moderne 1880–1918. Göttingen, V&R unipress, 2012. 363 s.
32. **«Остров** Робинзона» Фульды / Известия из газет // Томский листок. 1895. № 261 С. 2.
33. **Комедия** Фульда «Декаденты» / Театр и музыка // Сибирский вестник. 1899. № 41. С. 3.
34. **Родченко Ю.И.** Особенности критической рецепции французской литературы в томской периодике конца XIX – начала XX в. (на материале «Сибирского вестника» и «Сибирской жизни») // Имагология и компаративистика. 2015. № 2 (4). С. 158–177.
35. **«Школьные** товарищи» Фульда / Театр и музыка // Сибирский вестник. 1904. № 2. С. 3.
36. **«Школьные** товарищи» Фульда / Театр и музыка // Сибирский вестник. 1904. № 20. С. 3.
37. **Cardullo B.** German-Language Comedy. A critical Anthology. Selinsgrove : SAP, 1992. 306 p.
38. **Современная** Ева // Сибирский вестник. 1896. № 271. С. 2.
39. **Никонова Н.Е., Серягина Ю.С.** Т. Герцль и М. Нордау в зеркале сибирской периодики рубежа XIX–XX вв.: критика, переводы, театральные рецензии // Сибирский филологический журнал. 2016. № 2. С. 114–124. DOI 10.17223/18137083/55/13
40. **Пьеса** Фульда «Дурак» / Городская хроника // Сибирский листок. 1913. № 140. С. 2.

41. «Дурак» Фульда / Театр // Сибирский листок. 1913. № 143. С. 3.
42. *Bartels A.* Geschichte der deutschen Literatur. В 2. E. Avenarius, 1902. 850 s.
43. *Разумова Н.Е., Карпова А.Ю.* Комедии Герхарта Гауптмана в восприятии русской критики // Сибирский филологический журнал. 2009. № 3. С. 51–61.

Сведения об авторе:

Серягина Юлия Сергеевна – ассистент кафедры романо-германской филологии Томского государственного университета (Томск, Россия). E-mail: seriagina@gmail.com

Поступила в редакцию 14 декабря 2018 г.

GERMAN DERAMATURGY IN THE IMAGOLOGICAL PARADIGM OF THE SIBERIAN PERIODICS OF THE END OF THE XIX – THE START OF XX: M. DREYER, L. FULDA, O. ERNST

Seryagina Y.S., Teaching Assistant, Department of Romance and Germanic Philology, Faculty of Philology, Tomsk State University (Tomsk, Russia). E-mail: seriagina@gmail.com

DOI: 10.17223/19996195/44/6

Abstract. After the opening in 1850 of the first theater in Tomsk, the cultural life of the city reached a new stage in development. According to Siberian writers and social activist, the theater played very important role in the life of Siberian people at the turn of the centuries, fulfilling not only an aesthetic, but also an educational, pedagogic function. Local and touring troupes offered the viewer a lot of performances, not only of domestic classics, but also of foreign playwrights. The study of the Siberian theater reception of foreign literature at the turn of the 19th and 20th centuries is often limited to the consideration of the most popular foreign author's works: W. Shakespeare, F. Schiller, H. Ibsen, H. Sudermann, M. Maeterlinck, H. Hauptmann and others. The article attempts to consider the special characteristics of the reception of German dramaturgy in the case of the lesser-known German playwrights, such as Max Dreyer (1862–1946), Ludwig Fulda (1862–1939) and Otto Ernst (1862–1926). In the period from 1899 to 1913, eighteen critical articles, reviews and bibliographies devoted to the theatrical performances of their works were published in the newspapers of the most culturally developed Siberian cities – Tomsk and Tobolsk (“Siberian Herald” [“Sibirskiy Vestnik”], “Siberian Life” [“Sibirskaya Zhizn”], “Siberian Thought” [“Sibirskaya Mysl”] and “Siberian Sheet” [“Sibirskiy Listok”]). Widely presented theatrical discourse in the largest daily newspapers is an important part of the perception of foreign literature in Siberia. Theater reviews were published in almost every day, they gave a brief description of the play and the author, and also often described the reaction of viewers to the performance. The repertoire of the Tomsk and Tobolsk theaters and its perception by the Siberians characterize the special aspects of the cultural identity of this region. In the article is discovered the specificity of German playwrights works, chosen for the Tomsk stage. The analysis of critical notes led to the conclusion that the interest of Siberians in this or that theatrical setting is dictated by the need to organize their own moral and aesthetic ideals of the developing society, reflect the attempt of the Siberians through the “alien” to build their own paradigm of cultural consciousness.

Keywords: German literature; theater; Siberian periodicals; M. Dreyer; O. Ernst; L. Fulda; G. Viatkin; V. Dolgorukow; Siberian Herald; Siberian Life; Siberian Sheet; reception.

References

1. Rodchenko Yu.I. (2013) Istoriya pervogo tomnskogo teatra (1850–1882 gg.) (na materiale “Tomskikh gubernskikh vedomostey” i “Sibirskoy gazety”) [History of the first Tomsk Theatre (1850–1882) (on the material of Tomskie Gubernskie Vedomosti and Sibirskaya Gazeta)] // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. 366. pp.78–81.

2. Teatralniye vpechatleniya [Theatrical experiences] (1882) // *Siberskaya gazeta*. 45.
3. Teatralniye itogi [Theatrical results] (1887) // *Siberskaya gazeta*. 1.
4. Domanskij V.A. (2009) *Tomskaya periodika XIX – nachala XX v. kak kul'turnyy fenomen* [Tomsk periodicals of the 19th–20th centuries as a cultural phenomenon] // *Evropeyskaya literatura v zerkale sibirskoy periodiki kontsa XIX – nachala XX v. Tomsk : Tom. gos. un-t. pp.5–19.*
5. *Sibirskaya gazeta* [Siberian newspaper] (1882). 48.
6. *Gorodskaya khronika* [City chronicle] (1897) // *Tomskiy listok*. 169.
7. Bibliografiya trudov Yu.D. Levina [Bibliography of works by Yu. D. Levin] (2000) // *Res Traductonica: Perevody i sravnitel'noye izucheniye literatur*. SPb. pp.316–360.
8. “Molodaya Germaniya” i russkaya literatura (iz istorii russko-nemetskikh literaturnykh otnosheniy pervoy poloviny XIX v.) [“Young Germany” and Russian literature (from the history of Russian-German literature relationships in the first half of the 19th century)] (1969). L. : Nauka.
9. *Russko-angliyskiye literaturnyye svyazi (XVIII vek – pervaya polovina XIX veka)* [Russian-English literature connections (from the 18th to the first half of the 20th century)] (1982). M. : Nauka.
10. *Sibirskiy tekst v russkoy kul'ture : sb. st.* [Siberian text in Russian culture: Collection of articles] (2007)/ pod red. A.P. Kazarkina, N.V. Serebrennikova. Tomsk : Izd-vo Tom. un-ta. Vol. 2.
11. Nikonova N.E. *Inostrannaya literatura sovremennosti v “Sibirskom vestnike” kontsa XIX veka na materiale retseptsii tvorchestva L. fon Zakher-Mazokha* [Foreign modern literature in *Sibirskiy Vestnik* in the end of the 19th century (on the material of reception of L. Von Sacher-Masoch's works)] // *Sibirskiy tekst v russkoy kul'ture*. Tomsk : Izd-vo Tom. un-ta. pp.190–195.
12. Gavrilenko (Rodchenko) Yu.I. (2011) *Georgiy Vyatkin o teatral'nykh postanovkakh Mopassana na tomskoy stsene* [Georgiy Vyatkin about Maupassant's stage production on Tomsk stage] // *Aktual'nyye problemy literaturovedeniya i lingvistiki : materialy XII konf. molodykh uchenykh*. Tomsk : Tom. gos. un-t. 12 (2). pp. 46–51.
13. Zhilyakova N.V. (2011) *Zhurnalistika goroda Tomsk (XIX – nachalo XX veka): stanovleniye i razvitiye* [Journalism in the city of Tomsk (19th – 20th centuries): formation and development]. Tomsk : Izd-vo Tom. un-ta.
14. Ayzikova I.A., Zamyatin D.N., Anisimov K.V. (2018) *Sibirskiy tekst v natsional'nom syuzhetnom prostranstve* [Siberian text in the national narrative space]. M. : Infra-M.
15. Lobacheva D.V. (2007) *Dramy F. Shillera na stsene tomskogo teatra (na materiale “Sibirskoy gazety” i “Sibirskogo vestnika”)* [F. Schiller's dramas on Tomsk stage (on the material of *Sibirskaya Gazeta* and *Sibirskiy Vestnik*)] // *Sibirskiy tekst v russkoy kul'ture*. Tomsk : Izd-vo Tom. un-ta. pp. 157–164.
16. Olitskaya D.A. G. *Zuderman v tomskoy periodike rubezha XIX–XX vv.: literaturno-teatral'nyy portret* [H. Sudermann in Tomsk periodicals on the point of thl 19th-20th centuries: literature and theatrical portrait] // *Evropeyskaya literatura v zerkale sibirskoy periodiki kontsa XIX – nachala XX v. Tomsk : Tom. gos. un-t. 2009. pp. 143–152.*
17. Razumova N.E. (2009) *Gerkhart Gaupman v vospriyatii tomskoy kritiki rubezha XIX–XX vv.* [Gerhart Hauptman in reception of Tomsk critics on the point of the 19th-20th centuries] // *Evropeyskaya literatura v zerkale sibirskoy periodiki kontsa XIX – nachala XX v. Tomsk : Tom. gos. un-t. pp. 104–142.*
18. *Drama uchitel'skoy zhizni* [Drama of teacher's life] (1901) // *Sibirskaya zhizn'*. 221.
19. Puttkammer J. (2011) *Mecklenburg-Vorpommern – 100 berühmte Köpfe*. Erfurt : Sutton Verlag.
20. *Zhurnal'noye obozreniye* [M. Dreyer “Zimniy son”] [Journal review [M. Dreyer “Winter dream”] (1901) // *Sibirskaya zhizn'*. 236.
21. “Semnadsatiletniye” M. Dreyer [“Seventeen-year-olds” M. Dreyer] (1905) / *Teatral'naya khronika* // *Sibirskiy vestnik*. 158.

22. Maks Dreyer "Semnadsatiletne" [Max Dreyer "Seventeen-year-olds"] (1909) / Gorodskaya khronika // Sibirskiy listok. 58.
23. "Dolina zhizni" M. Dreyera. (obzor) Teatr i iskusstvo ["Valley of Life" M. Dreyer (review). Theatre and art] (1907) // Sibirskaya mysl'. 58.
24. Stark G.D. (2012) Banned in Berlin. Literary censorship in Imperial Germany, 1871-1918. New York, Oxford : Berghahn Books.
25. "Privat-dotsent" M. Dreyera. Teatr i iskusstvo ["Privatedocent" M. Dreyer. Theatre and art] (1907) // Sibirskaya mysl'. 88.
26. Zhukov V. (2002) Georgiy Andreyevich Vyatkin, kto on? [Georgij Andreevich Vyatkin, who is he?] // Klass.10.
27. "Pedagogi" soch. Ernsta ["Teachers" by Ernst] (1902) / Teatr i muzyka // Sibirskaya zhizn'. 4.
28. "Vospitatel' Flaksman" Otto Ernsta [Caretaker Flaksmann by Otto Ernst] (1903) / Teatr i muzyka // Sibirskaya zhizn'. 121.
29. O. Ernst. Vospitatel' Flaksman [Caretaker Flaksmann] (1904) / Teatr i muzyka // Sibirskaya zhizn'. 200.
30. Komediya Otto Ernsta "Pedagogi" (Vospitatel' Flaksman) [Otto Ernst's comedy "Teachers" (Caretaker Flaksmann)] (1904) / Teatr i muzyka // Sibirskiy vestnik. 200.
31. Whittaker G. (2012) Überbürdung – Subversion – Ermächtigung. Die Schule und die literarische Moderne 1880-1918. Göttingen, V&R unipress.
32. "Ostrov Robinzona" Ful'dy ["Robinson's island" by L. Fuld] (1895) / Izvestiya iz gazet // Tomskiy listok. 261.
33. Komediya Ful'da "Dekadenty" [Fuld's comedy "Decadents"] (1899) / Teatr i muzyka // Sibirskiy vestnik. 41.
34. Rodchenko Yu.I. (2015) Osobennosti kriticheskoy retseptsii frantsuzskoy literatury v tomskoy periodike kontsa XIX – nachala XX v. (na materiale "Sibirskogo vestnika" i "Sibirskoy zhizni") [Specialties of critical reception of French literature in Tomsk periodicals on the point of the 19th –20th centuries (on the material of Sibirskiy Vestnik and Sibirskaya Zhizn')] // Imagologiya i komparativistika. 2 (4). pp. 158–177.
35. "Shkol'nyye tovarishchi" Ful'da ["School Friends" by Fuld] (1904) / Teatr i muzyka // Sibirskiy vestnik. 2.
36. "Shkol'nyye tovarishchi" Ful'da ["School Friends" by Fuld] (1904) / Teatr i muzyka // Sibirskiy vestnik. 20.
37. Cardullo B. (1992) German-Language Comedy. A critical Anthology. Selinsgrove : SAP.
38. Sovremennaya Eva [Modern Eve] (1896) // Sibirskiy vestnik. 271.
39. Nikonova N.Ye., Seryagina Yu.S. (2016) T. Gerts'l' i M. Nordau v zerkale sibirskoy periodiki rubezha XIX–XX vv.: kritika, perevody, teatral'nyye retsenzii [T. Herzl and M. Nordau in the mirror of Siberian periodicals on the point of the 19th–20th centuries: critics, translations, theatre review] // Sibirskiy filologicheskii zhurnal. 2. pp. 114–124. DOI 10.17223/18137083/55/13
40. P'yesa Ful'da "Durak" ["Fool" by Fuld] (1913) / Gorodskaya khronika // Sibirskiy listok. 140.
41. "Durak" Ful'da ["Fool" by Fuld] (1913) / Teatr // Sibirskiy listok. 143.
42. Bartels A. (1902) Geschichte der deutschen Literatur. Band 2. E. Avenarius.
43. Razumova N.Ye., Karpova A.Yu. (2009) Komedii Gerkharta Gaupimana v vospriyatii russkoy kritiki [Comedies of Gerhart Hauptmann in the reception of Russian critics] // Sibirskiy filologicheskii zhurnal. 3. pp.51–61.

КОНЦЕПТ «LA LUTTE» (БОРЬБА) ВО ФРАНЦУЗСКОМ ТАМОЖЕННОМ ДИСКУРСЕ

Г.А. Сосунова

Аннотация. Рассматриваются дискурсивные особенности концепта *la lutte* (борьба) и образованных с ним конструкций на примере текстов таможенной франкоязычной прессы. Актуальность настоящего исследования обусловлена возрастающим интересом к таможенной сфере деятельности, недостаточно изученным лингвистическим характеристикам текстов ее корпоративной прессы, в том числе франкоязычной. В работе анализируются особенности происхождения существительного *concept*, приводятся примеры его трактовки. Выявлено, что понятие «концепт» как одно из базовых понятий лингвокультурологии находится в центре внимания современных исследователей, акцентирующих внимание на его социолингвистической универсальности. Отмечено, что понятие «концепт» анализируется на примере иноязычных дискурсов, рассматриваются его разновидности, значимые факторы для настоящего исследования, в числе которых – дискурсивная классификация концептов. В основе выбора концепта *борьба* в качестве предмета исследования лежит частота его употребления во франкоязычных текстах таможенной тематики, а также в русскоязычных таможенных документах, работах отечественных исследователей, анализирующих аспекты борьбы таможенной службы. Приводятся примеры употребления концепта *la lutte* и образованных с ним выражений во франкоязычных таможенных текстах. Выявлено, что исследуемый концепт входит в состав конструкций с компонентами, семантика которых отражает ключевые понятия таможенного дискурса с негативными коннотациями. Установлено, что, концентрируя внимание социума на специфике и сущности таможенной сферы, ее способности противостоять негативным явлениям, концепт *la lutte* формирует таможенный дискурс, возникающий на основе текстов таможенной тематики, и, тем самым, имеет основания трактоваться как его значимая характеристика.

Ключевые слова: концепт; франкоязычные тексты; таможенный дискурс; ключевые понятия; конструкции; негативные коннотации.

Введение

Материалом настоящего исследования послужили тексты франкоязычного отраслевого журнала таможенной тематики *OMD Actualités* (Новости Всемирной таможенной организации, ВТамО [1–26]), центрального печатного органа Всемирной таможенной организации, выпускающегося на двух официальных языках ВТамО – английском и французском, а также таможенные документы на русском языке «Об организации борьбы с особо опасными видами контрабанды: письмо ДВОТ начальникам таможен» [27], «Об Управлении по борьбе с право-

нарушениями в области охраны окружающей природной среды ГУВД г. Москвы» [28].

На основе анализа фактического материала было отмечено, что франкоязычные и русскоязычные тексты обладают общими характеристиками, выражающимися в употребление концепта *борьба*, что лежит в основе главной задачи данного рода текстов – повышение уровня профессиональных компетенций сотрудников отрасли, знакомство с достижениями в этой сфере деятельности, проблемами и способами их разрешения.

Проведенное исследование позволило отметить, что на современном этапе значимая социально-экономическая, правоохранительная роль таможенной службы как экстралингвистический фактор оказывает влияние на франкоязычный таможенный дискурс, формирующийся, в том числе, на основе текстов отраслевых таможенных изданий, при этом ему свойственно употребление ключевых понятий, отражающих коммуникативно-прагматические аспекты таможенной сферы деятельности. К одному из базовых понятий относится концепт *la lutte* (борьба).

В процессе анализа фактического материала было установлено, что в семантике конструкций с концептом *la lutte* сконцентрированы важные аспекты таможенной деятельности, раскрывается социально-экономическая, правоохранительная роль современной таможенной службы. Исследование франкоязычных таможенных текстов позволило обозначить негативные явления, объекты борьбы таможенной службы, в том числе такие как контрабанда, коррупция, терроризм, незаконный оборот культурных ценностей, наркотиков, денежных средств, преступления в сфере экологии, подделка торговых марок, нарушение авторского права.

Цель данной работы заключается в определении роли концепта *la lutte* (борьба) в таможенном дискурсе, его коммуникативно-прагматической направленности. С учетом цели были определены следующие задачи: обозначить дискурсивные особенности концепта *la lutte* (борьба) и образованных с ним конструкций, выявить факторы, определяющие исследуемый концепт как значимую характеристику франкоязычного таможенного дискурса.

Методология

Методологической основой настоящего исследования послужили работы ученых в области концептологии и межкультурной коммуникации на примере профессионально ориентированных иноязычных изданий [29–45]. Отмечено, что интерес исследователей к характеристикам отраслевых текстов связан с ростом числа корпоративных изданий, выходящих в печать в период современного интенсивного социально-экономического развития и отражающих деятельность соответствующую

щих организаций и служб. Профессионально ориентированные специализированные издания анализируются как значимый компонент для реализации профессиональных коммуникаций [40. С. 259–262], исследуется текстовый материал различных сфер деятельности, в том числе автомобильной [41. С. 249–251], строительной [39. С. 138–140], таможенной [44. С. 37–42] и ряда других.

В рамках диахронического подхода понятие «концепт» в переводе с латинского слова *conceptus* означает буквально *понятие, зачатие* (от глагола *concipere* – зачинать). В русском языке существительное *концепт* впервые используется С.А. Аскольдовым [31. С. 267–279], его активное употребление в отечественной лингвистической литературе происходит с начала 1990-х гг. благодаря работам Д.С. Лихачёва [35. С. 280–287], Ю.С. Степанова [45. С. 42–67]. Современные исследователи отмечают многогранность, универсальность, социальную значимость концепта: «...человек в процессе деятельности и общения мыслит и действует в мире концептов», «Концепт является объектом изучения целого ряда наук, таких, как когнитивная лингвистика, культурология, лингвокультурология, политология, социология и этнопсихология», «В настоящее время концепт является одним из базовых понятий лингвокультурологии» [43. С. 1373–1378].

Вопросы концептов представляют интерес для современных исследователей, анализирующих различные аспекты данного явления, при этом лингвисты не пришли к единому мнению по поводу определения понятия «концепт», трактуемого, в частности, как «понятие обыденной философии, которое является результатом взаимодействия фольклора, религии, национальных традиций, ощущений и ценностей» [30. С. 85]; «многомерное лингвистическое образование, которое содержит понятийную основу, внутреннюю форму, дистрибутивные свойства, валентностные связи и культурологические свойства» [33. С. 156–158].

В работах лингвистов концепт анализируется на примере немецкого [42. С. 146–151], английского [29. С. 58–75] дискурсов, а также в сопоставлении русского, английского и испанского языков [38. С. 58–71]. Лингвисты разделяют лингвокультурные концепты на универсальные и социальные (культурные) [32. С. 89]. В рамках настоящего исследования важное значение имеет трактовка В.А. Масловой: «...комплекс, который включает в себя следующие компоненты: общечеловеческий (универсальный); национально-культурный, обусловленный жизнью в определенных культурных условиях; социальный – данный компонент определяет принадлежность к какому-либо социальному слою» [37. С. 45]. В отдельных исследованиях приводятся классификации, также представляющие интерес для настоящей статьи, а именно классификация с использованием социологического критерия [35. С. 284–285], дискурсивная классификация [31. С. 268–276; 34. С. 156–158].

Последняя из классификаций является наиболее значимой с учетом фактического материала исследования текстов франкоязычного журнала *OMD Actualités* (Новости ВТамО), издающегося Всемирной таможенной организацией на ее двух официальных языках – французском и английском. Исследования положений дискурсивной классификации позволили определить социально-экономическую, правоохранительную специфику лингвокультурного концепта *la lutte* (борьба) на примере таможенного дискурса. Традиционно лексема *борьба* имеет следующие толкования: деятельность, направленная к достижению какой-либо цели [34]; деятельность, направленная к достижению какой-нибудь цели [46]. Данные определения позволяют трактовать концепт *la lutte* как одно из ключевых понятий таможенного дискурса, отражающего борьбу с негативными социальными явлениями. При этом актуальность настоящего исследования обусловлена возрастающим интересом к таможенной сфере деятельности, выполняющей экономическую и правоохранительную функции.

Исследование

В основе выбора концепта *la lutte* в качестве предмета исследования лежит частота его употребления в текстах франкоязычных изданий таможенной тематики. Так, в тексте с количеством 3 198 печатных знаков [12. Р. 7] концепт *la lutte* употребляется 5 раз в конструкциях, содержащих компоненты с отрицательными коннотациями: *отмывание денег, незаконная торговля табаком, контрабанда*, 1 раз: *la lutte contre le blanchiment d'argent* (борьба с отмыванием денег), 2 раза: *la lutte antitabac* (борьба против незаконной торговли табаком), 2 раза: *la lutte contre la fraude* (борьба с контрабандой).

Концепт *борьба* отражен и в трудах современных отечественных русскоязычных исследователей, анализирующих социально-правоохранительную функцию таможенных органов. В частности, концепт *борьба* употребляется в названии диссертационного исследования: «Борьба таможенных органов с контрабандой объектов фауны и флоры...», выражения с концептом *борьба* встречаются и далее в работе: «Ужесточение борьбы с контрабандой», «Анализ и обобщение современного опыта борьбы таможенных органов России с контрабандой видов фауны и флоры Дальнего Востока» [36. С. 3]. Концепт *борьба* употребляется и в названиях таможенных документов: «Об организации борьбы с особо опасными видами контрабанды» [27].

Установлено, что во франкоязычных текстах таможенной тематики конструкция «существительное *la lutte* + предлог *contre* (против) + существительное *la fraude* (борьба) – *la lutte contre la fraude* (борьба с контрабандой)» отличается частотой употребления в связи с наличием

в данном словосочетании ключевого слова таможенного дискурса с отрицательной коннотацией – существительного *la fraude* (контрабанда), что видно из примеров: *la lutte contre la fraude* [2. С. 8; 7. Р. 22, 24; 8. Р. 47; 9. Р. 26; 12. Р. 7; 13. Р. 8, 16, 20, 32; 14. Р. 6, 38, 40, 50; 16. Р. 18–21; 18. Р. 6, 28, 43; 19. Р. 4; 20. Р. 8, 10, 44; 21. Р. 26, 70; 22. Р. 8, 16, 19, 20, 29, 37; 24. Р. 42]. При этом существительное *la fraude* может употребляться во множественном числе: *la lutte contre les fraudes* [3. Р. 6]. Выявлено, что выражение *la lutte contre la fraude* может употребляться на одной странице журнала дважды: *la lutte contre la fraude* [12. Р. 7; 14. Р. 38; 16. Р. 18; 17. Р. 43; 22. Р. 6], возможно также и более частое употребление данного выражения, в частности 3 раза [18. Р. 6], 4 раза [16. Р. 21].

При этом отмечено, что в предложениях с конструкцией *la lutte contre la fraude* отражены виды контрабанды, существующей на современном этапе и являющейся объектом борьбы таможенной службы, а также соответствующие аспекты таможенной деятельности, в частности: *la lutte contre la fraude douanière* (борьба с таможенной контрабандой) [14. Р. 6, 38], *la lutte contre la fraude au niveau national* (борьбе с контрабандой на национальном уровне) [20. Р. 8], *la lutte contre la fraude fiscale, la fraude douanière, les flux financiers illicites et d'autres délits financiers* (борьба с уклонением от уплаты налогов, с контрабандой, с незаконными финансовыми потоками и другими финансовыми преступлениями) [21. Р. 9], *en matière de lutte contre la fraude* (в борьбе против контрабанды) [31. С. 4], *des opérations internationales de lutte contre la fraude* (международные операции по борьбе с контрабандой) [13. Р. 8], *la lutte contre la fraude en matière de recettes* (борьба с контрабандой в области доходов) [16. Р. 19], *lutte contre la fraude dans ce domaine* (борьба с контрабандой в этой области) [Ibid. Р. 20], *le Réseau douanier de lutte contre la fraude* (таможенная система по борьбе с контрабандой) [17. Р. 4], *Contrôle et lutte contre la fraude* (Контроль и борьба с контрабандой) [24. Р. 28], *la lutte contre la fraude transcontinentale* (борьба с трансконтинентальной контрабандой) [Ibid. Р. 30, 32], *la lutte contre la fraude de certains services douaniers d'Afrique subsaharienne* (борьба с контрабандой в некоторых таможенных службах стран Африки к югу от Сахары) [Ibid. Р. 30], *la lutte contre la fraude est en cours d'élaboration* (работа по борьбе с контрабандой ведется в настоящее время) [Ibid. Р. 31].

Проведенное исследование позволило составить классификацию конструкции *la lutte contre* с компонентами, семантика которых отражает ключевые понятия таможенного дискурса с негативными коннотациями. В качестве примеров приводятся выражения, отражающие такие понятия и явления, как:

– контрабанда: *la lutte contre la contrebande* (борьба с контрабандой) [8. Р. 47; 13. Р. 19; 19. Р. 52], *la lutte contre la fraude douanière* (борьба с таможенной контрабандой) [18. Р. 12];

- терроризм: *sa stratégie de lutte contre le terrorisme* (его стратегия борьбы с терроризмом) [20. Р. 9];
- преступность: *la lutte contre la criminalité* (борьба с преступностью) [13. Р. 16];
- подделка торговых марок: *la lutte contre la contrefaçon et le piratage* (борьба с контрафакцией и пиратством) [13. Р. 3; 14. Р. 37], *la lutte contre la contrefaçon et la piraterie* (борьбе с подделкой и пиратством) [1. Р. 11];
- коррупция: *la lutte contre la corruption à la frontière* (борьба с коррупцией на границе) [21. Р. 25], *la lutte contre la corruption* (борьба с коррупцией) [2. Р. 10; 23. Р. 11, 12, 19, 52; 15. Р. 7], *la lutte contre la corruption douanière* (борьба с таможенной коррупцией);
- фальсифицированные лекарственные препараты: *le dispositif de lutte contre les faux médicaments* (устройство по борьбе с поддельными лекарствами) [7. Р. 11], *la lutte contre les médicaments falsifiés* (борьба с фальсифицированными лекарствами) [Ibid.];
- преступления в сфере экологии: *la lutte contre les délits environnementaux* (борьба с экологическими преступлениями) [4. Р. 10], *la lutte contre la Déforestation* (борьба против вырубки леса) [7. Р. 11], *la lutte contre la criminalité liée à l'exploitation des forêts et des espèces sauvages* (борьба с преступностью, связанной с эксплуатацией лесов и истреблением диких видов природы) [22. Р. 37];
- незаконный оборот культурных ценностей: *la lutte contre le trafic illicite de biens culturels* (борьба против незаконного оборота культурных ценностей) [20. Р. 9; 26. Р. 37], *la lutte contre le trafic de biens culturels* (борьба против незаконного оборота культурных ценностей) [13. Р. 20; 22. Р. 44; 25. Р. 48];
- незаконный оборот наркотиков: *Forum mondial de l'OMD sur la lutte contre le trafic illicite de stupéfiants* (Форум ВТамО по борьбе с незаконным оборотом наркотических средств) [10. Р. 49], *la lutte contre le narcotrafic* (борьба с незаконным оборотом наркотиков) [11. Р. 28], *la lutte anti-drogue* (борьбы с наркотиками) [6. Р. 9], *la lutte contre le trafic de drogues* (борьба с незаконным оборотом наркотиков) [24. Р. 29];
- незаконная торговля видами дикой фауны и флоры: *la lutte contre le trafic d'espèces sauvages* (борьба против незаконной торговли видами дикой фауны и флоры) [18. Р. 6], *la lutte contre le trafic d'espèces de faune et de flore* (борьба против незаконной торговли видами фауны и флоры) [18. Р. 8], *la lutte contre le commerce illicite d'espèces sauvages au Pérou* (борьба против незаконной торговли видами дикой фауны и флоры в Перу) [21. Р. 3], *la lutte contre la criminalité liée aux espèces sauvages* (борьба с преступностью, связанной с незаконной торговлей видами дикой флоры и фауны) [22. Р. 37], *la lutte contre le commerce illégal d'espèces sauvages* (борьба с незаконной торговлей видами дикой флоры и фауны) [Ibid. Р. 40];

– незаконная транспортировка товаров: *la lutte contre les mouvements transfrontaliers illicites de marchandises* (борьба против незаконной транспортировки товаров через границу) [17. Р. 2; 21. Р. 26], *la lutte contre ce trafic* (борьба с этими незаконными перевозками) [13. Р. 20], *la lutte contre le trafic illégal* (борьба с незаконными перевозками) [5. Р. 23], *la lutte contre le trafic de cigarettes* (борьба с незаконной транспортировкой сигарет) [24. Р. 40];

– незаконный оборот денежных средств: *la lutte contre les passeurs de fonds* (борьба с незаконными перевозками денежных средств) [5. Р. 52], *la lutte contre les flux financiers illicites* (борьба с незаконными финансовыми потоками) [25. Р. 30], *la lutte contre les flux financiers illicites en Allemagne* (борьба с незаконными финансовыми потоками в Германии) [26. Р. 78];

– незаконная торговля: *la lutte contre le commerce illégal de déchets d'équipements électriques et électroniques* (борьба с нелегальной торговлей отходами электрического и электронного оборудования) [22. Р. 36], *La lutte contre le commerce illégal est certes importante* (Борьба с незаконной торговлей, безусловно, важна) [Ibid. Р. 44], *la lutte contre la fraude commerciale* (борьба с контрабандой) [24. Р. 32], *une lutte efficace contre le commerce illicite* (эффективная борьба с незаконной торговлей) [Ibid. Р. 43];

– нарушение авторского права: *la lutte contre les violations du droit d'auteur* (борьба против нарушений авторского права) [14. Р. 51];

– одновременное перечисление нескольких видов криминальной деятельности: *la lutte contre la drogue, la fraude commerciale, la contrefaçon et le piratage* (борьба с наркотиками, контрабандой, подделками торговой марки и пиратством) [Ibid. Р. 37].

С развитием современного общества возникают новые виды правонарушений, с которыми приходится бороться таможенной службе. Так, преступления в сфере информационных технологий также являются объектом борьбы таможни – *la lutte contre le crime électronique* (борьба с электронной преступностью) [16. Р. 21].

В процессе исследования выявлены также выражения, где концепт *la lutte* употребляется в составе словосочетания, содержащего стилистически окрашенную лексику для усиления значимости описываемого явления: *la lutte contre les «gros» contrebandiers* (борьба с «крупными» контрабандистами) [22. Р. 49].

Таким образом, установлено, что концепт *la lutte* входит в состав конструкций с компонентами, чья семантика отражает ключевые понятия таможенного дискурса с негативными коннотациями, с которыми борется современная таможенная служба: контрабанда, незаконный оборот культурных ценностей, незаконный оборот наркотиков, фальсифицированные лекарственные препараты, преступления в сфере экологии, терроризм, подделка торговых марок, коррупция, незаконная

транспортировка товаров, электронная преступность. Перечисленные виды незаконной деятельности составляют ядро, вокруг которого сосредоточены действия таможенной службы, направленные на борьбу с этими негативными явлениями для поддержания социальной стабильности, безопасности и правовой гарантии.

В настоящей статье дискурсивные особенности концепта *la lutte* (борьба) и образованных с ним конструкций были также рассмотрены на примере однокоренного глагола *lutter* (бороться) – существительное *la lutte* и глагол *lutter* образуют общее словообразовательное гнездо. Аналогично выражению *la lutte contre la fraude* (борьба с контрабандой), отличающемуся в исследуемых текстах частотой употребления, выявлена конструкция *lutter contre la fraude* (бороться с контрабандой): *lutter contre la fraude en matière de transit* (борьба с контрабандой при транзитных перевозках) [24. Р. 3].

В выражениях с глаголом *lutter* (бороться) семантика компонентов также отражает ключевые понятия и явления таможенного дискурса с негативными коннотациями, в частности такие как:

– контрабанда: *lutter contre ces fraudes* (бороться с этими видами контрабанды) [13. Р. 20], *lutter contre la fraude* (бороться с контрабандой) [25. Р. 62];

– терроризм: *pour lutter contre le terrorisme il faut s'appuyer sur la coopération internationale* (для борьбы с терроризмом нужно опираться на международное сотрудничество) [5. Р. 39], *comment lutter contre le terrorisme* (как бороться с терроризмом) [25. Р. 8, 44];

– коррупция: *Lutter contre la corruption grâce à l'action collective* (Бороться с коррупцией посредством коллективных действий) [23. Р. 8, 14];

– незаконный оборот культурных ценностей: *lutter contre le trafic illicite des biens culturels* (бороться с незаконным оборотом культурных ценностей) [13. Р. 22];

– незаконный оборот наркотиков: *lutter contre le trafic illicite de produits stupéfiants* (бороться с незаконным оборотом наркотиков) [3. Р. 7];

– незаконная торговля: *pour lutter contre les infractions commises dans ces domaines [les trafics illicites]* (чтобы бороться с преступлениями, совершенными в этих областях [в сфере незаконной торговли]) [13. Р. 8], *pour lutter ensemble contre le commerce illicite* (чтобы совместно бороться с незаконной торговлей) [Ibid. Р. 15];

– незаконная торговля видами дикой фауны и флоры: *lutter contre la criminalité portant sur les espèces sauvages* (бороться с преступностью в отношении диких видов растений и животных) [10. Р. 49];

– преступления в сфере экологии: *Le Service coréen des douanes lutte contre le commerce illicite de produits dangereux pour l'environnement* (Таможенная служба Кореи борется с незаконной торговлей опасными для окружающей среды продуктами) [5. Р. 39];

– транснациональные преступления: *lutter contre cette criminalité transnationale* (бороться с этим транснациональным преступлением) [5. Р. 39].

В процессе исследования конструкции *lutter contre* выявлена частота употребления выражения *lutter contre la corruption* (бороться с коррупцией). Так, данное выражение может употребляться на одной странице журнала три раза) [23. Р. 11].

Настоящее исследование проведено с использованием диахронического подхода – функционирование концепта *la lutte* (борьба) проанализировано в текстах франкоязычных изданий таможенной тематики *OMD Actualités* за период с 2005 по 2018 г. Отмечено, что исследуемый концепт *la lutte* не теряет своей актуальности на страницах французских таможенных текстов, на его употребление непосредственно влияют экстралингвистические факторы: важное значение имеет правоохранительная роль таможни, при этом формирование современного франкоязычного таможенного дискурса осуществляется на основе текстов таможенной тематики, отражающих аспекты борьбы таможенной службы и содержащих концепт *la lutte* (борьба).

Заключение

Таким образом, проведенное исследование франкоязычных текстов таможенной тематики позволило выявить в них значимые языковые средства современного таможенного дискурса, реализующегося и находящегося в единстве с возникающими на его основе текстами, при этом к одному из основополагающих относится концепт *la lutte* (борьба).

Наряду с исследованием дискурсивных особенностей концепта *la lutte* (борьба) и образованных с ним конструкций были также рассмотрены характеристики конструкции с однокоренным глаголом *lutter* (бороться) в рамках общего словообразовательного гнезда существительного *la lutte* и глагола *lutter*. Отмечено, что в исследуемых текстах выражение *la lutte contre la fraude* (борьба с контрабандой), как и конструкция *lutter contre la fraude* (бороться с контрабандой), отличаются частотой употребления, что лежит в основе специфики таможенного дискурса – лексема *контрабанда* относится к одному из главных объектов борьбы таможенной службы.

Концепт *la lutte* и образованные с ним конструкции концентрируют внимание социума на специфике и сущности таможенной сферы, ее способности противостоять негативным явлениям, таким как контрабанда, незаконный оборот культурных ценностей, фальсифицированные лекарственные препараты, преступления в сфере экологии, терроризм, подделка торговых марок, коррупция, незаконная транспортировка товаров, незаконный оборот наркотиков, незаконная торговля различными товарами.

В концепте *la lutte* отражены дискурсивные характеристики таможенной сферы деятельности, в семантике компонентов конструкций с концептом *la lutte* репрезентируются явления с отрицательными коннотациями, представляющие собой объекты борьбы таможенной службы, выполняющей важные социально-экономические, правоохранные функции.

Проведенное исследование позволяет трактовать концепт *la lutte* как значимую характеристику таможенного дискурса.

Литература

1. «**OMD** Actualités», № 54, octobre 2007 / Éditeur Organisation mondiale des douanes Rue du Marché, 30 B-1210 Bruxelles Belgique.
2. «**OMD** Actualités», № 56, juin 2008 / Éditeur Organisation mondiale des douanes Rue du Marché, 30 B-1210 Bruxelles Belgique.
3. «**OMD** Actualités», № 57, octobre 2008 / Éditeur Organisation mondiale des douanes Rue du Marché, 30 B-1210 Bruxelles Belgique.
4. «**OMD** Actualités», № 58, février 2009 / Éditeur Organisation mondiale des douanes Rue du Marché, 30 B-1210 Bruxelles Belgique.
5. «**OMD** Actualités», № 59, juin 2010 / Éditeur Organisation mondiale des douanes Rue du Marché, 30 B-1210 Bruxelles Belgique.
6. «**OMD** Actualités», № 61, février 2010 / Éditeur Organisation mondiale des douanes Rue du Marché, 30 B-1210 Bruxelles Belgique.
7. «**OMD** Actualités», № 62, juin 2010 / Éditeur Organisation mondiale des douanes Rue du Marché, 30 B-1210 Bruxelles Belgique.
8. «**OMD** Actualités», № 64, février 2011 / Éditeur Organisation mondiale des douanes Rue du Marché, 30 B-1210 Bruxelles Belgique.
9. «**OMD** Actualités», № 65, juin 2011 / Éditeur Organisation mondiale des douanes Rue du Marché, 30 B-1210 Bruxelles Belgique.
10. «**OMD** Actualités», № 66, octobre 2011 / Éditeur Organisation mondiale des douanes Rue du Marché, 30 B-1210 Bruxelles Belgique.
11. «**OMD** Actualités», № 67, février 2012 / Éditeur Organisation mondiale des douanes Rue du Marché, 30 B-1210 Bruxelles Belgique.
12. «**OMD** Actualités», № 68, juin 2012 / Éditeur Organisation mondiale des douanes Rue du Marché, 30 B-1210 Bruxelles Belgique.
13. «**OMD** Actualités», № 71, juin 2013 / Éditeur Organisation mondiale des douanes Rue du Marché, 30 B-1210 Bruxelles Belgique.
14. «**OMD** Actualités», № 72, octobre 2013 / Éditeur Organisation mondiale des douanes Rue du Marché, 30 B-1210 Bruxelles Belgique.
15. «**OMD** Actualités», № 74, juin 2014 / Éditeur Organisation mondiale des douanes Rue du Marché, 30 B-1210 Bruxelles Belgique.
16. «**OMD** Actualités», № 75, octobre 2014 / Éditeur Organisation mondiale des douanes Rue du Marché, 30 B-1210 Bruxelles Belgique.
17. «**OMD** Actualités», № 76, février 2015 / Éditeur Organisation mondiale des douanes Rue du Marché, 30 B-1210 Bruxelles Belgique.
18. «**OMD** Actualités», № 78, octobre 2015 / Éditeur Organisation mondiale des douanes Rue du Marché, 30 B-1210 Bruxelles Belgique.
19. «**OMD** Actualités», № 79, février 2016 / Éditeur Organisation mondiale des douanes Rue du Marché, 30 B-1210 Bruxelles Belgique.
20. «**OMD** Actualités», № 80, juin 2016 / Éditeur Organisation mondiale des douanes Rue du Marché, 30 B-1210 Bruxelles Belgique.

21. «*OMD Actualités*», № 81, octobre 2016 / Éditeur Organisation mondiale des douanes Rue du Marché, 30 B-1210 Bruxelles Belgique.
22. «*OMD Actualités*», № 82, février 2017 / Éditeur Organisation mondiale des douanes Rue du Marché, 30 B-1210 Bruxelles Belgique.
23. «*OMD Actualités*», № 83, juin 2017 / Éditeur Organisation mondiale des douanes Rue du Marché, 30 B-1210 Bruxelles Belgique.
24. «*OMD Actualités*», № 84, octobre 2017 / Éditeur Organisation mondiale des douanes Rue du Marché, 30 B-1210 Bruxelles Belgique.
25. «*OMD Actualités*», № 85, février 2018 / Éditeur Organisation mondiale des douanes Rue du Marché, 30 B-1210 Bruxelles Belgique.
26. «*OMD Actualités*», № 86, juin 2018 / Éditeur Organisation mondiale des douanes Rue du Marché, 30 B-1210 Bruxelles Belgique.
27. Об организации борьбы с особо опасными видами контрабанды: письмо ДВОТ начальникам таможен. Иск. № 06-10/73 от 21.07.1998 // Текущий архив ДВОТ. Д. 06-10.
28. *Об Управлении* по борьбе с правонарушениями в области охраны окружающей природной среды ГУВД г. Москвы : постановление правительства Москвы от 18.09.2001 № 849-ПП]. URL: <http://www.ecoguid.ru/fag/ecopolice/html>. Документы
29. *Абдыжапарова М.И., Федосова Т.В.* Актуализация концепта *lawyer* в произведениях Джона Гришма: базовые концептуальные признаки // *Филология и человек*. Барнаул : Изд-во Алт. гос. ун-та. 2017. № 1. С. 58–75.
30. *Арутюнова Н.Д.* Введение // *Логический анализ языка: Ментальные действия* : сб. ст. / под ред. Н.К. Рябцевой. М. : Наука, 1993. 176 с.
31. *Аскольдов С.А.* Концепт и слово // *Русская словесность. От теории словесности к структуре текста: антология*. М. : Языки русской культуры, 1997. С. 267–279.
32. *Гуревич А.Я.* Человек и культура. Индивидуальность в истории культуры. М., 1990. 192 с.
33. *Ефремова Т.Ф.* Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный. М. : Рус. яз., 2000. URL: <https://www.efremova.info/> (дата обращения: 14.11.2017).
34. *Карасик В.И.* Языковые концепты как измерения культуры (субкатегориальный кластер темпоральности) // *Концепты*. Архангельск, 1997. Вып. 2. С. 156–158.
35. *Лихачёв Д.С.* Концептосфера русского языка // *Русская словесность. От теории словесности к структуре текста : антология*. М., 1997. С. 280–287.
36. *Ляпушин С.Н.* Борьба таможенных органов с контрабандой объектов фауны и флоры на Дальнем Востоке России в конце XX – начале XXI в. : дис. ... канд. ист. наук. Владивосток, 2007. 278 с.
37. *Маслова В.А.* Лингвокультурология. М. : Академия, 2001. 208 с.
38. *Нагорная Т.А., Масляков В.С.* Лексико-семантическая интерпретация концептов «Правда», «Truth» и «Verdad» в русской, англо-американской и испанской языковых картинах мира // *Язык и культура*. 2016. № 1 (33). С. 58–71.
39. *Пашинина Ю.С.* Современная строительная терминология (на материале французской строительной прессы) // *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2016. № 6-2 (60). С. 138–140.
40. *Пивкин С.Д.* Обучение лингвистическим знаниям будущих инженеров технических вузов в условиях профессиональной коммуникации // *Аксиология иноязычного образования*. М. : Изд-во АПК и ППРО, 2015. Вып. 2, кн. 2. С. 259–262.
41. *Позднышева И.Н.* О понятии «термин» на материале автомобильной терминосистемы. Научные труды МПГУ. Сер.: Гуманитарные науки : сб. ст. М. : Прометей, 2006. С. 249–251.
42. *Радищева В.О.* Концепт «Luge» (ложь) в немецком публицистическом дискурсе // *Вестник Челябинского государственного университета. Филология. Искусствоведение*. 2015. Вып. 95, № 10 (365). С. 146–151.
43. *Самситова Л.Х., Байназарова Г.М.* Понятие концепта в лингвокультурологии: история развития, структура, классификация // *Вестник Башкирского университета*. 2014. Т. 19, № 4. С. 1373–1378.

44. **Сосунова Г.А.** Текст как итог дискурсивной деятельности и единица коммуникации // Вестник МГОУ. Сер.: Лингвистика. 2014. № 1. С. 37–42.
45. **Степанов Ю.С.** Константы. Словарь русской культуры. Опыт исследования. М. : Языки русской культуры, 1997. 824 с.
46. **Толковый** словарь русского языка : в 4 т. / под ред. Д.Н. Ушакова. М. : Терра, 1996.

Сведения об авторе:

Сосунова Галина Александровна – доктор филологических наук, профессор кафедры иностранных языков Российской таможенной академии, профессор кафедры иностранных языков и коммуникативных технологий НИТУ МИСиС (Москва, Россия). E-mail: galinarta@mail.ru

Поступила в редакцию 29 ноября 2018 г.

THE CONCEPT «LA LUTTE» IN THE FRENCH CUSTOMS DISCOURSE

Sosunova G.A., D.Sc. (Philology), Department of Foreign Languages, Russian Customs Academy, D.Sc. (Philology), Professor, Department of Foreign Languages, Russian Customs Academy, Professor, Department of Foreign Languages and Communicative Technologies, SRTU MIAS (Moscow, Russia). E-mail: galinarta@mail.ru

DOI: 10.17223/19996195/44/7

Abstract. This article examines the discursive features of the concept of la lutte (struggle) and the structures formed with it in texts of the French-language customs press. The relevance of this study is proved by the growing interest to the customs sphere as well as the fact that linguistic characteristics of the texts of its corporate press, including French press, are insufficiently studied. The paper analyzes the characteristics of origin of the noun “concept”, shows examples of its interpretation. It reveals that the notion of concept, as one of the basic notions of cultural linguistics, is the center of attention of modern researchers who focus their attention on the linguistic versatility of the above mentioned notion. The notion of “concept” is analyzed on the example of foreign language discourses. The article considers its varieties, significant factors for the present study, including the discursive classification of concepts. The reason for choosing of the concept of “struggle” as a subject of the research is the frequency of its use in French-language texts of the customs service, as well as in Russian-language customs documents, the works of Russian researchers analyzing aspects of struggle of the customs service. The article provides examples of the use of the concept of “la lutte” and the expressions formed with it in the French-language customs texts. It is revealed that the concept under study is part of the structures with components, the semantics of which reflects the key concepts of customs discourse with negative connotations. The research allows to draw a conclusion that by concentrating the attention of society on the essence and peculiarities of the customs sphere, its ability to resist negative phenomena, the concept of “la lutte” forms the customs discourse arising on the basis of the texts of the customs issues, and thus the concept can reasonably be interpreted as the significant characteristic of this discourse.

Keywords: concept; French-language texts; customs discourse; key concepts; constructions; negative connotations.

References

1. OMD Actualités (2007). 54 / Éditeur Organisation mondiale des douanes Rue du Marché, 30 B-1210 Bruxelles Belgique.
2. OMD Actualités (2008). 56 / Éditeur Organisation mondiale des douanes Rue du Marché, 30 B-1210 Bruxelles Belgique.
3. OMD Actualités (2008). 57 / Éditeur Organisation mondiale des douanes Rue du Marché, 30 B-1210 Bruxelles Belgique.
4. OMD Actualités (2009). 58 / Éditeur Organisation mondiale des douanes Rue du Marché, 30 B-1210 Bruxelles Belgique.

5. OMD Actualités (2010). 59 / Éditeur Organisation mondiale des douanes Rue du Marché, 30 B-1210 Bruxelles Belgique.
6. OMD Actualités (2010). 61 / Éditeur Organisation mondiale des douanes Rue du Marché, 30 B-1210 Bruxelles Belgique.
7. OMD Actualités (2010). 62 / Éditeur Organisation mondiale des douanes Rue du Marché, 30 B-1210 Bruxelles Belgique.
8. OMD Actualités (2011). 64 / Éditeur Organisation mondiale des douanes Rue du Marché, 30 B-1210 Bruxelles Belgique.
9. OMD Actualités (2011). 65 / Éditeur Organisation mondiale des douanes Rue du Marché, 30 B-1210 Bruxelles Belgique.
10. OMD Actualités (2011). 66 / Éditeur Organisation mondiale des douanes Rue du Marché, 30 B-1210 Bruxelles Belgique.
11. OMD Actualités (2012). 67 / Éditeur Organisation mondiale des douanes Rue du Marché, 30 B-1210 Bruxelles Belgique.
12. OMD Actualités (2012). 68 / Éditeur Organisation mondiale des douanes Rue du Marché, 30 B-1210 Bruxelles Belgique.
13. OMD Actualités (2013). 71 / Éditeur Organisation mondiale des douanes Rue du Marché, 30 B-1210 Bruxelles Belgique.
14. OMD Actualités (2013). 72 / Éditeur Organisation mondiale des douanes Rue du Marché, 30 B-1210 Bruxelles Belgique.
15. OMD Actualités (2014). 74 / Éditeur Organisation mondiale des douanes Rue du Marché, 30 B-1210 Bruxelles Belgique.
16. OMD Actualités (2014). 75 / Éditeur Organisation mondiale des douanes Rue du Marché, 30 B-1210 Bruxelles Belgique.
17. OMD Actualités (2015). 76 / Éditeur Organisation mondiale des douanes Rue du Marché, 30 B-1210 Bruxelles Belgique.
18. OMD Actualités (2015). 78 / Éditeur Organisation mondiale des douanes Rue du Marché, 30 B-1210 Bruxelles Belgique.
19. OMD Actualités (2016). 79 / Éditeur Organisation mondiale des douanes Rue du Marché, 30 B-1210 Bruxelles Belgique.
20. OMD Actualités (2016). 80 / Éditeur Organisation mondiale des douanes Rue du Marché, 30 B-1210 Bruxelles Belgique.
21. OMD Actualités (2016). 81 / Éditeur Organisation mondiale des douanes Rue du Marché, 30 B-1210 Bruxelles Belgique.
22. OMD Actualités (2017). 82 / Éditeur Organisation mondiale des douanes Rue du Marché, 30 B-1210 Bruxelles Belgique.
23. OMD Actualités (2017). 83 / Éditeur Organisation mondiale des douanes Rue du Marché, 30 B-1210 Bruxelles Belgique.
24. OMD Actualités (2017). 84 / Éditeur Organisation mondiale des douanes Rue du Marché, 30 B-1210 Bruxelles Belgique.
25. OMD Actualités (2018). 85 / Éditeur Organisation mondiale des douanes Rue du Marché, 30 B-1210 Bruxelles Belgique.
26. OMD Actualités (2018). 86 / Éditeur Organisation mondiale des douanes Rue du Marché, 30 B-1210 Bruxelles Belgique.
27. Ob organizatsii bor'by s osobo opasnymi vidami kontrabandy: pis'mo DVOT nachal'nikam tamozhen [On the organization of the struggle against highly dangerous types of smuggling: a letter from the DVOT to the heads of customs]. Iskh. 06-10/73 ot 21.07.1998 // Tekushchiy arkhiv DVOT. D. 06-10.
28. Ob Upravlenii po bor'be s pravonarusheniyami v oblasti okhrany okruzhayushchey prirod-noy sredy GUV D g. Moskvy : postanovleniye pravitel'stva Moskvy ot 18.09.2001 № 849-PP [On the Office for Combating Offenses in the Field of Environmental Protection of the Main Department of Internal Affairs of the city of Moscow: Resolution of the Government of Moscow, as of September 18, 2001. 849-PP]. URL: <http://www.ecoguid.ru/fag/ecopolice/html>.

29. Абдыжапарова М.И., Федосова Т.В. (2017) Актуализация концепта lawyer в произведениях Джона Гришема: базовые концептуальные признаки // *Филология и человек*. Барнаул : Изд-во Алт. гос. ун-та. 1. pp. 58–75.
30. Арутюнова Н.Д. (1993) Введение // *Логический анализ языка: Ментальные действия* : сб. статей / под ред. Н.К. Рябцевой. М. : Наука.
31. Аскольдов С.А. (1997) Концепт и слово // *Русская словесность. От теории словесности к структуре текста: антология*. М. : Языки русской культуры. pp.267–279.
32. Gurevich A.Ya. (1990) Chelovek i kul'tura. Individual'nost' v istorii kul'tury [Person and Culture. Individuality in the history of culture]. M.
33. Efremova T.F. (2000) Novyy slovar' russkogo yazyka. Tolkovo-slovoobrazovatel'nyy [New Russian Dictionary. Explanatory and word-building]. M. : Rus. jaz. URL: <https://www.efremova.info/> (Accessed: 14.11.2017).
34. Karasik V.I. (1997) Jazykovyye kontsepty kak izmereniya kul'tury (subkategorial'nyy klaster temporal'nosti) [Language concepts as culture measurements (subcategorical temporal cluster)] // *Kontsepty*. Arkhangel'sk. 2. pp.156–158.
35. Likhachov D.S. (1997) Kontseptosfera russkogo yazyka [The conceptual sphere of the Russian language] // *Russkaya slovesnost'. Ot teorii slovesnosti k strukture teksta* : antologiya. M. pp.280–287.
36. Lyapustin S.N. (2007) Bor'ba tamozhennykh organov s kontrabandoy objektov fauny i flory na Dal'nem Vostoke Rossii v kontse XX – nachale XXI v [Customs authorities struggle against smuggling objects of fauna and flora in the Russian Far East at the end of the 20th and the beginning of the 21st centuries]. Abstract of History cand. dis. Vladivostok.
37. Maslova V.A. (2001) Lingvokul'turologiya [Linguoculturology]. M. : Akademiya.
38. Nagornaya T.A., Maslyakov V.S. (2016) Leksiko-semanticheskaya interpretatsiya kontseptov “Pravda”, “Truth” i “Verdad” v russkoy, anglo-amerikanskoy i ispanskoy kartinakh mira [Lexical-semantic interpretation of concepts “Pravda”, “Truth”, and “Verdad” in the Russian, Anglo-American and Spanish language world-pictures] // *Jazyk i kul'tura – Language and Culture*. 1 (33). pp.58–71.
39. Pashinina Yu.S. (2016) Sovremennaya stroitel'naya terminologiya (na materiale frantsuzskoy stroitel'noy pressy) [Modern construction terminology (on the material of the French construction press)] // *Filologicheskiye nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 6-2 (60). pp.138–140.
40. Pivkin S.D. (2015) Obucheniye lingvisticheskim znaniyam budushchikh inzhenerov tekhnicheskikh vuzov v usloviyakh professional'noy kommunikatsii [Teaching future engineers of technical universities the linguistic knowledge in conditions of professional communication] // *Aksiologiya inozazychnogo obrazovaniya*. M. : Izd-vo APK i PPRO. 2 (2). pp. 259–262.
41. Pozdnysheva I.N. (2006) O ponyatii “termin” na materiale avtomobil'noy terminosistemy [On the concept of “term” on the material of the automotive terminology]. Nauchnyye trudy MPG.U. Ser.: Gumanitarnyye nauki : sb. st. M. : Prometey. pp.249–251.
42. Radishcheva V.O. (2015) Kontsept “Luge” (lozh') v nemetskom publitsisticheskom disкурсе [The concept of “Luge” (lie) in German journalistic discourse] // *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta. Filologiya. Iskustvovedeniye*. Iss. 95, 10 (365). pp. 146–151.
43. Samsitova L.Kh., Baynazarova G.M. (2014) Ponyatiye kontsepta v lingvokul'turologii: istoriya razvitiya, struktura, klassifikatsiya [Notion of concept in cultural linguistics: history of development, structure, and classification] // *Vestnik Bashkirskogo universiteta*. 19 (4). pp. 1373–1378.
44. Sosunova G.A. (2014) Tekst kak itog diskursivnoy deyatel'nosti i edinita kommunikatsii [Text as the result of discursive activity and a unit of communication] // *Vestnik MGOU. Ser.: Lingvistika*. 1. pp. 37–42.
45. Stepanov Yu.S. (1997) Constants. Dictionary of Russian culture. Research experience. M. : Jazyki russkoy kul'tury.
46. Tolkovyy slovar' russkogo yazyka [Explanatory dictionary of the Russian language] (1996) / pod red. D.N. Ushakova. M. : Terra.

Received 29 November 2018

ЭКСПРЕССИВНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ АРАБСКОЙ РЕЧИ

Р.Р. Эль сабрути

Аннотация. Семантическая насыщенность арабского словарного ресурса свидетельствует о многоаспектности функционирования его экспрессивных элементов, которые принимают активное участие в развитии арабского языка и культуры. Непрерывно совершенствующийся экспрессивный потенциал арабской речи и методы его реализации определили цель данного исследования. Исходя из поставленной цели, была предпринята попытка выявить содержательные компоненты арабской лексики, создающие и усиливающие экспрессивность речи на функциональном уровне. В работе была выявлена коммуникативная нагрузка экспрессивных единиц с точки зрения прагматики. Прагматические факторы влияют на выбор языковых средств во время передачи идей и эмоционального настроя. В условиях художественного контекста лексика, получив дополнительные смысловые оттенки и экспрессивную окраску, имеет эффективное влияние на восприятие информации. Синтаксические конструкции приобретают в художественном контексте особое звучание, провоцируют создание образного смысла. Экспрессивность в языке художественной литературы осуществляется в основном за счет тропов и стилистических фигур, которые связаны с семантическими сдвигами и приводят к экспрессивной насыщенности речи. Они могут совмещаться или взаимодействовать в одной речевой единице как средство убеждения или воздействия. Лидирующую роль в категории экспрессивности занимает метафора. Употребление метафор в художественном тексте расширяет представление о языковом пространстве текста. Кроме того, метафора фиксирует традиционные черты народной ментальности, отражает картину национального самосознания. В статье предпринимается попытка выявить роль ассоциативных связей метафоры в создании образных конструкций. Экспрессивность достигается за счет повтора лексических единиц, ввода вопросительных и восклицательных предложений, содержащих сему побуждения, детерминирующих высокую воздействующую силу производного предложения. Экспрессивность может быть выражена междометиями, глаголами в повелительном и сослагательном наклонении, лексикой высокого и низкого стиля. Стилистические фигуры представляют собой синтаксический прием экспрессивной организации речи. Посредством перифраз или описательных оборотов, в основе которых лежат метафорические и метонимические отношения, речь приобретает экспрессивные оттенки. Общепринятой лексико-семантической классификации экспрессивных единиц не существует в связи с тем, что творчество является воплощением особенностей индивидуального мира писателей и поэтов. Экспрессивность расширяет номинативные возможности словаря без увеличения числа слов. Она обладает национально-специфической чертой. Анализ экспрессивного потенциала арабской речи демонстрирует национальную особенность арабского менталитета. Внутренние законы языка организуют его функционирование, а общественно-исторический опыт носителей языка создает специфическую окраску мира.

Ключевые слова: арабский язык и культура; структурно-семантический уровень экспрессивности речи; эстетический и прагматический потенциал экспрессивных форм общения.

Введение

Изучение семантико-экспрессивного потенциала языковых и речевых единиц является одной из актуальных проблем современного языкознания, так как речевой акт объединяет системно-структурную сторону высказывания, прагматический его потенциал, а также культуру сторон коммуникации, определяемой общественной конвенцией. Экспрессивность ориентирована на воздействие впечатляющей силы высказывания [1. С. 121]. Она сопровождается расширением и усложнением семантики слов, усиливает изобразительную сторону речи [2. С. 42]. Определение и толкование понятийной системы экспрессии остаются дискуссионными вопросами, так как они затрагивают языковую и эмоционально-логическую деятельность человеческого сознания [3. С. 6]. Экспрессивные формы общения зависят от экстралингвистических факторов и речевой деятельности людей.

Признаки, порождающие экспрессивность лексики, выводят ее из системно-семантического русла в прагматическую сферу [4. С. 212]. Экспрессия выступает способом конденсации смысловой энергии. Отбор экспрессивной лексики обусловлен стремлением людей достичь необходимого эффекта путем воздействия на интеллектуально-эмоциональное восприятие адресата. Экспрессивность может быть функциональным свойством любого речевого акта с усиленной семантикой языковых единиц [5. С. 106]. Содержательные категории экспрессивности определяют коннотации, наслаивающиеся на основные значения языковых единиц, они и придают речи выразительность.

Методология

Категория языковой экспрессивности исследуется учеными в разных аспектах. Особое внимание уделяется семасиологическому и лингвокультурологическому аспектам. Изучение экспрессивного потенциала арабской лексики на системно-структурном и художественно-эстетическом уровнях определило методологию исследования выбранной темы. Плодотворным оказался лингвокультурологический подход к арабской лексике, предлагающий глубокое изучение арабской культуры.

Обращаясь к анализу экспрессивного потенциала арабской лексики в интересующем нас аспекте, мы стремились учесть опыт отечественных и зарубежных ученых в области экспрессивной семантики. Среди арабских исследований следует отметить труд «Игра поэтических эмоций между красочным словом и силой значения» Мухаммеда

аль-Арфаджа [6], а также «Метафора в современной арабской критике» Юсифа Абу аль-Аддуса [7].

Исследование и результаты

Изучение экспрессивной лексики обращает нас к выделению различных типов речи в зависимости от характера воздействия говорящего на слушателей. Если говорящий хочет рассмешить или растрогать, вызвать расположение слушателей или их отрицательное отношение к предмету речи, он будет тщательно отбирать языковые средства, создающие экспрессивную окраску. Лексическое значение слова осложняется экспрессией. Так, например, вместо слова (جيد) «хороший» можно сказать (ممتاز) «отличный». Оценочная лексика усиливает свой эмоционально-экспрессивный потенциал при помощи слов со значением «очень, в наивысшей степени» (جدا، للغاية), а также при помощи превосходной степени. Эмоционально-экспрессивная окраска слов может проявляться при сопоставлении синонимов в функциональных стилях:

Стилистически-нейтральная лексика		Сниженный стиль		Высокий стиль	
وجه	лицо	خلقة	морда	مُحِبَّا	лик
بكاء	слезы, плачь	عياط	плачь (диалект. форма)	نَحِيب	рыдание

Называя один и тот же признак или явление, каждая лексическая единица синонимического ряда отличается своими дополнительными оттенками значения. Синонимы оценочного слова (سيئ) «плохой» обладают экспрессивностью, которая выражена в словах (ردئ، قبيح، شائن). Нанизывание синонимов в текстах служит усилению экспрессии. Если исключить из него синонимы, то речь потеряет свою живость и динамичность, станет намного беднее.

Антонимические отношения лексических единиц в арабском языке представлены слабее, чем синонимические. Антонимические отношения лексических единиц могут образовываться с помощью дополнительной лексемы (غير) со значением отрицательной частицы «не» перед прилагательным, ср. «обыкновенный» (العادي) и «необыкновенный» (غير العادي). Они могут образовываться также помощью дополнительной лексемы (عدم) перед существительным, ср. «ясность» (الوضوح) и «неясность» (عدم الوضوح). Добавление такого рода единиц сохраняет форму слова и придает антонимам значение ослабленной противоположности. Их контрастность значения по сравнению с разнородными антонимами становится словно приглушенной.

Антонимы находятся на крайних точках лексической группы, но между ними могут быть слова, отражающие указанный признак в различной мере его экспрессивного убывания или возрастания (غني - محتاج) «богатый – нуждающийся, бедный, жалкий». Такое противопоставление представляет экспрессивную градацию. Использование одного из антонимов с отрицанием усиливает значение слова и служит средством актуализации понятия, на которое следует обратить внимание (قل الصدق لا الكذب) «говори правду, а не ложь». Антонимы являются средством выражения антитезы, придающей речи яркую экспрессию:

أنا موجود أم معدوم؟ أنا راحل أم مقيم؟ أنا شيء أم لا شيء؟

Выразительные функции антонимов помогают выражать широту временных и пространственных границ. В таких случаях антонимические пары выступают как лексическое единство, приобретая фразеологический характер (يجتهد ليلا نهارا) «трудится днем и ночью». На антонимах строится оксюморон, состоящий из соединения контрастных явлений (بداية النهاية / مأساة الأفراح) «начало конца / трагедия радостей».

Устаревшие слова (архаизмы и историзмы), придавая речи возвышенность и таинственность, вмещают в себя также оттенки экспрессии. Они составляют фон подлинности в литературных произведениях, без них исторический колорит эпохи исчезнет. Архаизмы следует отличать от историзмов, вышедших из употребления вместе со старыми предметами, явлениями и понятиями (درع / سيف / رُمح) «щит / меч / копье». Историзмы входят в активный запас словарной лексики и принадлежат к числу средств, придающих речи образность и выразительность. Они могут быть использованы как средство воссоздания исторического колорита.

Эвфемизмы связаны с прагматическим потенциалом экспрессивной лексики. В официальной обстановке, не желая оскорбить человека, говорящего неправду, обычно говорят (قل الحق) «скажи правду», а слово (ذوي الاحتياجات الخاصة) «инвалиды» обычно заменяется термином «люди с ограниченными возможностями». С целью смягчения грубого смысла высказывания вместо глагола (يَكْذِبُ) «лжет» употребляется глагол (يُدَّعي) «предполагает», а вместо существительного (الأكاذيب) «лживые изречения» употребляется (الأحلام) «сновидения, фантазии». Вместо слова «умер» (مات) в арабском языке употребляются фразеологизмы, которые служат ярким примером экспрессивного потенциала эвфемизмов:

أنقل إلى جوار ربه، وافته المنية، رحل إلى الرفيق الأعلى، جاء الحق، هو في ذمة الله

Особому развитию экспрессивных оттенков в семантике лексических единиц способствует метафоризация. Экспрессия может быть выражена междометиями, глаголами в повелительном и сослагательном наклонении, лексикой высокого и низкого стиля. Пунктуационные знаки также способны создавать экспрессию. Диалектные вкрапления, создавая локальный колорит или комический эффект, могут представ-

лять экспрессивный компонент прагматической интенции, указывать на социальные особенности культуры. Экспрессивная окраска лексических единиц приобретает особое звучание в условиях художественной речи, которая составляет содержание духовной и культурной жизни арабского народа.

Лексический фонд художественной речи располагает исторически выработанной системой средств выразительности [8. С. 4]. В художественном языке, где доминирует эстетическая функция, экспрессивность лексики связана с семантическими сдвигами, которые приводят к экспрессивной насыщенности текста. Возьмем, в качестве примера, первые строки рассказа египетского писателя М. Таймура «В поезде» [9], где речевая ткань художественного текста, совмещая нейтральную и экспрессивную лексику, усиливает смысл ее единства и гармонии:

صباح ناصع الجبين يجلي عن القلب الحزين ظلماته ويرد للشيخ شبابه. ونسيم عليل ينعش الأفئدة ويسري عن النفس همومها. وفي الحديقة تتمايل الأشجار يمنة ويسرة كأنها ترقص لقدم الصباح، والناس تسير في الطريق وقد دبّت في نفوسهم حرارة العمل.

В тексте выстраивается виртуальная модель прошлого на основе значения стержневых лексем «утро – чистота, радость». Они обогащаются другими значениями лексем, заостряющими ощущение радости наступающего утра: «легкий ветерок, оживляющий сердца», «движения деревьев, словно в танце». На фоне созерцательного мироощущения природы выступает экспрессивная метафора, вносящая динамику людской суеты (حرارة العمل). Имплицитная часть изображения живой, дышащей природы в тексте лаконична, но она дает воображению адресата более богатую пищу, чем эксплицитная. Авторская идея в тексте открыто не декларируется, она упрятана в динамику образных смыслов.

Экспрессивность художественного текста осуществляется за счет тропов и стилистических фигур. Соотношение тропа и реалии рассматривается как факт поэтического языка, противопоставленного повседневному языку [10. С. 37]. В основе тропа (المجاز), который образуется при помощи употреблении слов в переносном значении, лежит сравнение. Экспрессия сравнительного оборота будет эксплицитной, если в ней присутствует подчинительный союз (كأنه النهارُ الزاهر والقمر الباهر). Экспрессивные оттенки сравнения могут выражаться и превосходной степенью (أفضل الناس / أحقر المخلوقات), а также при помощи глагола со значением уподобляться (هو في الشجاعة يشبه أسدا).

Лидирующую роль среди тропов занимает метафора (الاستعارة). Она позволяет создать емкий образ изображаемого объекта [11. С. 417]. Метафора считается сокращенным сравнением, так как в ее конструкции отсутствует сравнительный союз, а элементы сравнения совмещены в одном слове. В традиционной интерпретации арабское сравнение содержит в себе два компонента: объект сравнения (المشبه) и эталон сравнения (المشبه به). Если один из компонентов этой конструкции от-

сутствует, то сравнительный оборот принимает форму усеченного сравнения, т.е. форму метафоры. К примеру, в выражении (رأيت أسداً) (يحارب في المعركة) объектом сравнения является «воин», активность которого на поле битвы сопоставима с активностью «льва». Здесь объект сравнения не выражен эксплицитно, а присутствует лишь эталон, с кем его сравнивают. В арабском риторическом наследии такая метафора называется «полная метафора» (الاستعارة التصريحية). Если эталон сравнения отсутствует, а присутствует лишь слово, выражающее его качество или свойство, то такая метафора называется «косвенная метафора» (الاستعارة المكنية). В выражении (طار الخبر) новость сравнивается с птицей, которая и является эталоном сравнения. Однако слово «птица» отсутствует, а глагол «летать» показал ее основное качество.

Метафорический образ основан на сходстве объектов реального мира, и чем дальше объекты друг от друга, тем неожиданней их сопоставление, тем ярче экспрессия. Есть основания утверждать, что каждый человек обладает своим набором метафор, так как он видит все вокруг себя через системы координат, сконструированные из элементов его личного семантического пространства [7. С. 223].

Существуют разные точки зрения на проблему соотношения языковой и художественной метафоры, которая уходит своими корнями в проблему соотношения житейского и художественного слова. Художественная метафора возникает как результат целенаправленных эстетических поисков мастеров слова. Возьмем в качестве примера описание храма у Эдуарда аль-Харрата с ориентацией внимания на изображающий его ряд метафорических элементов [12. С. 197]:

أزهار القلب الوحشية الفرخ على الزجاج الملون عبر السماء المحرقة، حمراء
بنفسجية متعددة الكبرياء.

В цитируемом отрывке метафора предлагает новый вариант виртуальной реальности [13. С. 275]. Иррациональные, но умственно допустимые совмещения образно-художественных метафор создают особую экспрессию.

Художественная метафора исследуется как эстетическая категория. В ней традиционная классификация лексических единиц рушится, смещаются очевидные для всех отношения элементов действительности [14. С. 331]. В романе аль-Асуани [15] метафора «дом», вовлекаясь в художественном тексте в динамическую и напряженную игру, приобретает свежую образность, новый смысл, особые оттенки. При этом уже все произведение начинает нести в себе метафорический заряд. Динамичность и связь образной метафоры с индивидуальной картиной мира людей и личностным их тезаурусом дают повод для разной ее интерпретации. Если в структуре языковой метафорической номинации набор семантических элементов исчисляем, то в художественной метафоре он беспределен [16. С. 36].

Метонимия (الكناية), как и метафора, богата экспрессивной окраской, однако в отличие от метафоры она не допускает сравнения. Модели метонимических переносов могут быть основаны на причинно-следственных отношениях:

كبير القلب (بمعنى كريم) / يده طويلة (بمعنى سارق)

Метонимия охватывает пространственные отношения. Название места употребляется для обозначения живущих в нем людей (بلادي وإن) (جارت عليّ عزيزة). Одной из разновидностей метонимии в российской науке склонны считать синекдоху, однако арабские филологи относят ее к разновидностям троп (المجاز المرسل). Синекдоха, придавая выражению обобщающий смысл, усиливает его экспрессию. Можно выделить несколько разновидностей синекдохи:

1) форма единственного числа употребляется вместо множественного числа, что придает именам существительным собирательное значение:

{ واجعلنا للمتقين إماماً } [الفرقان : 74] أي أئمة

2) название части предмета может заменять слово, обозначающее весь предмет:

تحرير رقبة مؤمنة

3) наименование отвлеченного понятия нередко употребляется вместо конкретного понятия:

ستبدي لك الأيام ما كنت جاهلاً (أي ستبدي لك وقائع الأيام)

4) употребление частного понятия вместо общего и наоборот:

بنى الرئيس مدارس في بلادنا / لا تلبس الذهب في أصابعك

В разновидность метонимии входит антономазия, где имя собственное употребляется как абсолютные синонимы имени нарицательно. Например, Эйнштейном можно назвать человека с чрезмерно умственными способностями. Такие имена используются как выразительное средство и характеризуются наличием мощного ассоциативного ореола.

Аллюзия (التورية) также является одной из разновидностей тропа, где истинный смысл слова или словосочетания употребляется в противоположном значении. К примеру, оценочное суждение (نجم سينمائي) будет положительным, если им оценивать достойного актера. Но стоит так отозваться о бездарном человеке, как оно превращается в аллюзию.

Если под тропами понимается употребление слов в переносном значении, то стилистические фигуры представляют собой синтаксический прием экспрессивной организации речи. Проблема разнородной классификации стилистических фигур в научных исследованиях особенно сказывается в отношении эпитетов. В русском языке функцию эпитетов выполняет лексика, дающая красочное, образное определение объекта. В арабской классификации эпитеты входят в область метафоры и метонимии:

النار الحسودة / الليل الأبدي / البرق الخاطف / العيون الماكرة

Эпитет придает индивидуальную окраску описываемому предмету и делает предмет стилистически значимым (شاهدته يمشي بخطى ثقيلة). Яркую экспрессию придают речи цветочные эпитеты, где зеленый означает свежий или молодой, а белый – чистый и безупречный. В религиозном наследии 99 священных эпитетов Аллаха обладают экспрессивным оттенком вечности [17]. Существуют контрастные эпитеты или оксюмороны (الإرداف اللخفي), где определяемые существительные образуют конструкции противоположных по смыслу слов. Функция контрастных эпитетов состоит в достижении ироничной оценки:

قزم عملاق / صمت بليغ / تشاؤم مستبشر / نار باردة / حقيقة زائفة / سم شهيق

Гипербола (المبالغة), преувеличивая качество и значение описываемого предмета, применяется как один из наиболее популярных приемов экспрессии. При использовании гиперболы обращается внимание на объект, которому придаются черты грандиозности (أحبها حتى الجنون). В арабском языке существуют гиперболы, созданные деривационным способом, однако активность их употребления снижает экспрессию. В художественном тексте гипербола наслаивается на эпитеты, сравнения, метафоры, придавая образу черты, выводящие за грани реальности. Гипербола имеет противоположную образную словоформу, которая называется литотой. Показывая предвзятое отношение, литота может выражать *насмехательство* (حموك في كنكة), *жалость* (مسكين), *нежность* (بنيتي). Она преуменьшает качество и значение описываемого предмета (سرعة السلحفاة / قطرة في البحر). В арабском языке существуют литоты, созданные деривационным способом (رَجُلٌ / صَغِيرٌ / كَتَبْتُ).

Посредством перифраз или описательных оборотов, в основе которых лежат метафорические и метонимические отношения, можно придать речи экспрессивные оттенки (نحن – درع الوطن – جنود المستقبل). В необычных перифразах сохраняется прямое значение образующих их слов, они выполняют в речи лишь информационную функцию.

Экспрессия может выражаться и констатацией факта. В арабском языке выделяется лексика с констатирующим элементом значения, которая обладает обстоятельственно-определятельной функцией и называется «аль-таукид». Она делится на две группы: лексическая констатация (التوكيد اللفظي), где повторяется само слово, ср., (ذهبت أنت هناك، لا، لا أوافق)، и логическая констатация (التوكيد المعنوي). Логическая констатация факта активно представлена в арабской речи и, являясь характерной особенностью арабского языка, вмещает в себя функцию индикатора принадлежности. Она представляет собой словосочетание, которое вмещает в себя констатирующее слово (نَفْسٌ وَجَمِيعٌ وَكُلٌّ وَكُلَّا وَكُلْتَا) и местоимение:

رَأَيْتُ الرَّئِيسَ بِنَفْسِهِ يَسَاهِمُ فِي حِمْلَةِ النِّظَافَةِ، حَضَرَ الْمُدْرَسُونَ جَمِيعُهُمُ الْإِحْتِفَالَ، رَأَيْتُ الْفَائِزِينَ كُلَّهُمْ ..

Функция стилистических фигур – выделить, подчеркнуть, усилить ту или иную часть высказывания. Современные классификации

стилистических фигур имеют статус гипотез и остаются проблематичными [18. С. 231] В каждом языке за одним термином могут скрываться разные понятия, поэтому принятая разновидность стилистических фигур в настоящей статье опирается на особенности арабской культуры. К стилистическим фигурам можно отнести лексические повторы, где воспроизводится одна и та же форма слова, но с разным значением. Такие конструкции называются «полная аналогия словоформ» (الجناس التام), ср. (صليت المغرب في بلاد المغرب). Лексические повторы приводят к усилению смысловых и эмоционально-оценочных значений. К ним относятся анафора (تكرار الصدارة) и эпифора (التكرار الختامي). Они присущи главным образом стихотворному тексту и подобны лейтмотиву в музыкальном произведении. В анафоре происходит скрепление речевых сегментов при помощи повторения слова или словосочетания в начальной позиции [19].

كل درب حرب
كل حرب شمس أفلة
كل شمس درس
كل درس صحوة ذاهلة
كل صحوة صبوة
كل صبوة هاوية قاتلة

В эпифоре каждая строка или предложение заканчивается одним и тем же словом. Использование эпифор в устной речи египтян демонстрирует в своей работе А.С. Игнатъев [20. С. 19] на примере отрывка из кинофильма «Черные очки» (1963):

كنا بنعمل اللي بيعجبنا.. وقت ما بيعجبنا.. بالطريقة اللي تعجبنا

Сплетение эпифоры и анафоры в смежных фразах образует другую стилистическую фигуру – симплоку. Эта фигура часто встречается в ораторской речи в качестве эффективного средства воздействия:

لا بد للمتفقد أن يدرس أحوال المجتمع، لا بد للمتفقد أن يعاني ما يعانيه المجتمع

Р.О. Якобсон указывал на то, что основными свойствами поэтического языка являются свойства параллелизма и уподобления, которые и порождают прием паронимической аттракции [26. С. 44]. Умение употреблять паронимы раскрывает возможности языка в передаче тонких смысловых оттенков. Яркую экспрессию дает противопоставление паронимов, где одно из созвучных слов создается отрицанием (عرض) (الفكرة ليس بمعارضة). В паронимических парах сопоставление созвучных неродственных слов придает речи яркий эффект. Арабские поэты, сближая разнокоренные слова, любили удивлять слушателей своей фантазией и мастерством [21. С. 163]. Это сказывалось не в игре созвучия, а смысловом сближении разнокоренных слов на основе их образного переосмысления [22]:

بيض الصفائح لا سود الصّحائف في مُثُونِهِنَّ جلاء الشَّلَكِ والريبِ

Парономазия неоднократно затрагивалась в работах средневековых арабских ученых [23. С. 242]. Она используется и в каламбурах (ويكي الأطفال لا الأطلال). Система звуковых повторов ориентируется на звуковую память слова, ее способность вызывать и притягивать к себе близкие по звучанию слова:

ذلكم بما كنتم تَفْرَحُونَ في الأرض بغير الحقّ وبما كنتم تَمْرَحُونَ [الغافر: 75]

Инверсия нужных для авторского замысла слов (التقديم والتأخير) усиливает экспрессивность речи. При этом идет нарушение грамматических норм. Слово, на которое акцентируется внимание, ставится на выигрышное место в начале предложения:

لكم دينكم ولي دين [الكافرون: 6]

ولكم في الأرض مستقر ومتاع إلى حين [البقرة: 36]

Ритмическая и мелодическая организация поэзии не может жить без инверсии. В поэзии смысл передается структурой, которая требует употребления определенной рифмы и определенного стихотворного размера, поэтому его переводить весьма трудно [24. С. 51].

Антитеза (المقابلة) противопоставляет явления, понятия, образы и строится обычно на основе антонимов. Примером антитезы как фигуры контраста являются знаменитые строки Имру аль-Кайса [25]:

مَكْرٍ مَفْرٍ مُقْبِلٍ مَدْبِرٍ مَعَا ... كَجَلْمُودٍ صَخْرٍ حَطَّةُ السَّيْلِ مِنْ عَلٍ

Функция стилистической фигуры контраста связана с подчеркиванием неоднозначности описываемых явлений или событий (يفيدك ولا) (يستفيد منك يزيذك ولا يستزيد). Антитеза может быть и в сжатой конструкции (الحرب والسلام). Стилистическая фигура контраста распространена в арабской речи [26. С. 54]. Она содержится в паремиях, крылатых выражениях (اللي فات مات إللي مات ما يحيا). Существуют антитезы-парадоксы (المفارقة), функция которых состоит в создании эффекта обманутого ожидания. В них отражена противоречивая сущность явлений окружающей действительности. К разновидностям антитезы относится оксюморон, который выполняет функцию контрастных эпитетов. Возьмем, к примеру, следующие строки [6]:

لا شيء يجمعنا

سوى دفاء الثلج

وظلام أمنيات

Главной функцией экспрессивности является функция воздействия, которая связана со стремлением людей вызвать необходимое влияние на целевую аудиторию. Экспрессивность речи – это результат прагматического употребления языка. К факторам, способствующим экспрессивности речи, относят языковой опыт и интеллектуальные способности сторон коммуникации. Анализ экспрессивности арабской речи, в которой совместились семантический, эмоциональный и прагматический аспекты, показал силу и многогранность выразительного потенциала арабского языка.

Заключение

В статье рассмотрен феномен экспрессии в качестве прагматического ресурса речевого акта. Экспрессивность лексики затрагивает, прежде всего, семантическую категорию, ибо появление в словах экспрессии сопровождается расширением и усложнением их значения, формированием у участников речевой коммуникации эмоционального настроения. Семантическая коннотация экспрессивного высказывания показывает специфику арабского мышления. В прагматической экспрессии чрезвычайно важную роль играют стилистические компоненты языка. Лексика, получив экспрессивную окраску, имеет эффективное влияние на восприятие любой информации. Следует отметить, что экспрессивность высказываний, обеспечивающих и поддерживающих внимание и интерес реципиента, зависит от его мышления, социального уровня, образования, хорошего знания языка.

Экспрессивность высказываний создается за счет того, что слова и их сочетания могут приобретать переносные значения, т.е. становиться тропами, или входить в состав стилистических фигур, которые провоцируют создание образного смысла. Тропы и стилистические фигуры, представляя собой одну из возможностей выражения экспрессии, связаны с семантическими сдвигами, которые приводят к экспрессивной насыщенности речи. Они могут взаимодействовать между собой и совмещаться в одной речевой единице как средство убеждения или воздействия. Тропы, формируясь по принципу иносказательности, являются важным средством порождения новых смыслов. Они придают высказываниям большую наглядность, позволяют легко представить описанные в тексте предметы и события, эмоциональные реакции персонажей. Согласно анализу, самым мощным средством воздействия на адресата на лексическом уровне является метафора. Образно-ассоциативный механизм, сыграв в метафоре роль фильтра, может уйти во внутреннюю форму слова, а может обрести статус эстетического изображения действительности.

Литература

1. *Писарев Д.С.* Функционирование восклицательных предложений в современном французском языке и их прагматический аспект // Прагматические аспекты функционирования языка : сб. науч. тр. Барнаул : Изд-во АГУ, 1983. С. 114–125.
2. *Скворецкая Е.В.* Экспрессивные возможности глаголов психического воздействия в рус языке // Экспрессивность лексики и фразеологии : межвуз. сб. науч. тр. Новосибирск : Новосибирский гос. ун-т, 1983. С. 42–50.
3. *Трофимова Н.А.* Экспрессивные речевые акты в диалогическом дискурсе. Семантический, прагматический, грамматический анализ. СПб. : Изд-во ВВМ, 2008. 376 с.
4. *Лукьянова Н.Ф.* Дискуссионные моменты интерпретации экспрессивности // Вестник Волгоградского университета. Сер. 2. Языкознание. 2009. № 1 (9). С. 211–215.

5. **Формановская Н.И.** Эмоции, чувства, интенции, экспрессия в языковом и речевом выражении // Эмоции в языке и речи : сб. науч. тр. М. : РГГУ, 2005. С. 106–116.
6. **Аль-Арфадж М.** Игра поэтических эмоций между красочным словом и силой значения (эл. ресурс на арабском языке). URL: <http://www.alriyadh.com/867391>
محمد العرفج : لعبة الحسن الشعري بين اللفظ الحسن وقوة المعاني.
7. **Абд аль-Латыф М.Х.** Предложение в арабской поэзии. Каир : Ханги, 1990. 108 с. (на араб. яз.).
محمد حماسة عبد اللطيف: الجملة في الشعر العربي. مكتبة الخانجي ط1، القاهرة، 1990 – 108 ص.
8. **Ефимов Л.И.** О языке художественных произведений. М. : Учпедгиз, 1967. 280 с.
9. **Таймур Махмуд.** В поезде (эл. ресурс на араб. яз.). URL: <http://shabanavocat.almountada.info/t185-topic>
10. **Кожевникова Н.А.** О соотношении тропа и реалии в художественном тексте // Поэтика и стилистика, 1988–1990. М. : Наука, 1990. С. 37–63.
11. **Рикер П.** Метафорический процесс как познание, воображение и ощущение // Теория метафоры. М. : Прогресс, 1990. С. 416–435.
12. **Аль-Харрат Э.** Рама и дракон. Каир : Дар Матабия аль-Мустакбаль, 1993. 350 с. (на арабском языке).
ادوار الخراط: رامة والتنين. دار مطابع المستقبل. الطبعة الثانية 1993، القاهرة – 350 ص
13. **Эль сабрути Р.Р.** Моделирование новой реальности в арабском постмодернистском аспекте. Тверь, 2013. Вып. 22. С. 275–284.
14. **Якобсон Р.О.** Лингвистика и поэтика / пер. И.А. Мельчука // Структурализм «за» и «против» : сб. ст. М. : Прогресс, 1975. 469 с.
15. **Аль-Асуани.** Дом Якубьяна. Каир : Матбули, 2005. 366 с. (на араб. яз.).
علاء الأسواني: عمارة يعقوبيان. مكتبة مدبولي. القاهرة 2005 ط7 (366ص)
16. **Скляревская Г.** Метафора в системе языка. СПб. : Наука, 1993. 152 с.
17. **Эпитеты** и имена Аллаха (эл. ресурс на араб. яз.). URL: <http://www.dumrf.ru/islam/theology/4611>
18. **Хазазеров Г.Г.** Риторический словарь. М. : Флинта: Наука, 2009. 432 с.
19. **Образцы** стихотворной прозы (эл. ресурс на арабском языке). URL: http://www.alukah.net/literature_language/0/51250/
20. **Игнатъев А.С.** Обучение использованию фигур стилистического синтаксиса в публичных выступлениях на арабском языке. М. : ВКИ, 1982. 25 с.
21. **Куделин А.Б.** Арабская литература (поэтика, стилистика, типология, связи). М. : Языки славянской культуры, 2003. 512 с.
22. **Абу Таммам.** Стихи (эл. ресурс на арабском языке). URL: <http://www.adab.com/modules.php?name=Sh3er&doWhat=shqas&qid=15646>
23. **Джасим А, Зейдан А.** Теория контрастивной лингвистики в арабском наследии // Арабское наследие. 2001. № 83–84. С. 242–251 (на араб. яз.).
جاسم علي، زيدان علي: نظرية علم اللغة التقابلي في التراث العربي، مجلة التراث العربي، العددان 83-84، اتحاد الكتاب العرب، دمشق 2001. ص 242 – 251.
24. **Абу аль-Аддус Ю.** Метафора в современной арабской критике. Оман : Аль-Ахлийя 1997. 312 с. (на араб. яз.).
يوسف أبو العدوس: الاستعارة في النقد الأدبي الحديث، الأهلية للنشر والتوزيع، ط1، عمان، الأردن 1997 – ص 312.
25. **Имру аль-Кайс.** Муаллакат (на араб. яз.). URL: <https://ar.wikisource.org/wiki>
26. **Кудрявцев Ю.Н.** Арабский народно-разговорный язык Алжира: обычаи и фольклор. М. : Вост. лит., 2006. 239 с.

Сведения об авторе:

Эль сабрути Рашида Рахимовна – PhD., доцент кафедры восточных языков и культур Института международных отношений, истории и востоковедения Казанского (При-волжского) федерального университета (Казань, Россия). E-mail: crashida@yandex.ru

Поступила в редакцию 4 декабря 2018 г.

EXPRESSIVE POTENTIAL OF ARABIC SPEECH

Rashida R. El Sabruti, PhD. Professor of Institute of International Relations, History and Oriental Studies, Kazan Federal University (Kazan, Russia). E-mail: erashida@yandex.ru

DOI: 10.17223/19996195/44/8

Abstract. The semantic richness of the Arabic vocabulary resource indicates the multidimensional functioning of its expressive elements, which are actively involved in the development of the Arabic language and culture. Continuously improving expressive potential of Arabic speech and methods for its implementation determined the purpose of this study. Based on the goal, an attempt was made to identify the meaningful components of the Arabic vocabulary, creating and enhancing the expressiveness of speech at the functional level. The work revealed the communicative load of expressive units from the point of view of pragmatics. Pragmatic factors influence the choice of language means during the transmission of ideas and emotional mood. In terms of the artistic context, vocabulary, having received additional shades of meaning and expressive coloring, has an effective impact on the perception of information. Syntactic constructions acquire a special meaning in the artistic context and provoke the creation of figurative meaning. Expressiveness in the language of imaginative literature is mainly due to tropes and stylistic figures, which are associated with semantic shifts and lead to expressive richness of speech. They can be combined or interact in one speech unit as a means of persuasion or influence. The leading role in the category of expressiveness is taken by metaphor. The use of metaphors in literary text expands the idea of the language space of the text. In addition, the metaphor captures the traditional features of the national mentality, reflects the picture of national consciousness. The article attempts to identify the role of associative metaphors in the creation of imaginative designs. Expressiveness is achieved through the repetition of the lexical units of the input question and exclamation sentences containing this motive, determining a high impact force derived proposals. Expressiveness can be expressed by interjections, verbs in the imperative and subjunctive mood, vocabulary of high and low style. Stylistic figures represent a syntactic method of expressive organization of speech. By means of periphrases or descriptive turns, which are based on metaphorical and metonymic relations, speech acquires expressive shades. Generally accepted lexical and semantic classification of expressive units does not exist, due to the fact that creativity is the embodiment of the features of the individual world of writers and poets. Expressiveness extends the nominative capabilities of the dictionary without increasing the number of words. It has a national-specific feature. The analysis of the expressive potential of the Arabic speech demonstrates the national feature of the Arab mentality. The internal laws of language organize its functioning, and the socio-historical experience of native speakers creates a specific color of the world.

Keywords: Arabic language and culture; structural and semantic level of speech expressiveness; aesthetic and pragmatic potential of expressive forms of communication.

References

1. Pisarev D.S. (1983) Funktsionirovaniye vosklitsatel'nykh predlozheniy v sovremennom frantsuzskom yazyke i ikh pragmaticheskiy aspekt [The operation of the exclamation sentences in modern French language and their pragmatic aspect] // Pragmaticheskiye aspekty funktsionirovaniya yazyka : sb. nauch. tr. Barnaul : Izd-vo AGU. pp.114–125.
2. Skvoretetskaya E.V. (1983) Ekspressivnyye vozmozhnosti glagolov psikhicheskogo vozdeystviya v rus yazyke [Expressive potential of verbs of mental influence in the Russian language] // Ekspressivnost' leksiki i frazeologii : mezhvuz. sb. nauch. tr. Novosibirsk : Novosibirskiy gos. un-t. pp.42–50.
3. Trofimova N.A. (2008) Ekspressivnyye rechevyye akty v dialogicheskom diskurse. Semanticheskiy, pragmaticheskiy, grammaticheskiy analiz [Expressive speech acts in the dialogic discourse. Semantic, pragmatic, and grammatical analysis]. SPb. : Izd-vo VVM.

4. Lukyanova N.F. (2009) Diskussionnyye momenty interpretatsii ekspressivnosti [Debating points of interpretation of expressiveness] // Vestnik Volgogradskogo universiteta. Ser. 2. Jazykoznanie. 1(9). pp.211–215.
5. Formanovskaya N.I. (2005) Emotsii, chuvstva, intentsii, ekspressiya v jazykovom i rechevom vyrazhenii [Emotions, feelings, intentions, expression in language and speech] // Emotsii v jazyke i rechi : sb. nauch. tr. M. : RGGU. p.106–116.
6. Al-Arfaj M. Igra poeticheskikh emotsiy mezhdru krasochnym slovom i siloy znacheniya [The game of poetic emotion between the colorful word and the power values] (in Arabic). <http://www.alriyadh.com/867391>.
7. Abd al-Latif M. H. (1990) Predlozheniye v arabской poezii [Sentence in Arabic poetry]. Cairo: The Hengi. (in Arabic).
8. Efimov L.I. (1967) O jazyke khudozhestvennykh proizvedeniy [About the language of literary works]. M.: Uchpedgiz.
9. Taymur M. V poezde [On the train] (in Arabic). URL: <http://shabanavocat.almountada.info/t185-topic>
10. Kozhevnikova N.A. (1990) O sootnoshenii tropa i realii v khudozhestvennom tekste [On the relation between trope and reality in fiction] // Poetika i stilistika. M.: Nauka. pp.37–63.
11. Riker P. (1990) Metaforicheskiy protsess kak poznaniye, voobrazheniye i oshchushcheniye [The metaphorical process as cognition, imagination and feeling] // Teoriya metafory. M.: Progress. pp.416–435.
12. Al-Kharrat E. (1993) Rama i drakon [Rama and the dragon]. Cairo: Dar Matabi al-Mustaqbal. (in Arabic).
13. El sabrouti R.R. (2013) Modelirovaniye novoy real'nosti v arabском postmodernistskom aspekte [Modeling of a new reality in the Arab postmodern aspect]. Tver. 22. pp.275–284.
14. Jakobson R.O. (1975) Lingvistika i poetika [Linguistics and poetics] / translated by I.A. Melchuk // Strukturalizm “za” i “protiv” : sb. st.. M.: Progress.
15. Al-Asuani (2005) The house of Jacobian. Cairo: Madbuli. (in Arabic)
16. Sklyarevskaya G. (1993) Metafora v sisteme jazyka [Metaphor in the language system]. SPb.: Nauka.
17. Epitety i imena Allah [The epithets and names of Allah]. (in Arabic). <http://www.dumrf.ru/islam/theology/4611>
18. Khazagerov G.G. (2009) Ritoricheskiy slovar' [Rhetorical dictionary]. M.: Flinta: Nauka.
19. Obraztsy stikhotvornoy prozy [Samples of poetic prose] (in Arabic). http://www.alukah.net/literature_language/0/51250/
20. Ignatiev A.S. (1982) Obucheniye ispol'zovaniyu figur stilisticheskogo sintaksisa v publichnykh vystupleniyakh na arabском jazyke [Training in the use of figures, stylistic syntax in public speeches in the Arabic language]. M: VKI.
21. Kudelin A.B. (2003) Arabskaya literatura (poetika, stilistika, tipologiya, svyazi) [Arabic literature (poetics, stylistics, typology, context)]. M. : Jazyki slavyanskoy kul'tury.
22. Abu Tammam. Stikhi [Poems] (in Arabic). <http://www.adab.com/modules.php?name=Sh3er&doWhat=shqas&qid=15646>
23. Jassim A., Zeidan A. (2001) Teoriya kontrastivnoy lingvistiki v arabском nasledii [Theory of contrastive linguistics in Arabic heritage] // Arabское nasledie. 83-84. Damascus: Arab writers Union. p.242–251. (in Arabic)
24. Abu al-Addus. (1997) Metafora v sovremennoy arabской kritike [Metaphor in modern Arabic criticism]. Oman: al-Ahlia (in Arabic).
25. Imru al-Qays. Muallakat [Moallakat] (in Arabic). <https://ar.wikisource.org/wiki>
26. Kudryavtsev Yu.N. (2006) Arabskiy narodno-razgovorniy jazyk Alzhira: obychai i fol'klor. M.: Vost. lit. [Arab national spoken language of Algeria: customs and folklore]. M.: Vost. lit.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ

УДК 378.4

DOI: 10.17223/19996195/44/9

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ В ШКОЛЬНОМ И ВУЗОВСКОМ ЛИНГВИСТИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

**К.Э. Безукладников, Б.А. Крузе, Б.А. Жигалев,
С.Н. Сорокоумова, П.А. Егорова**

Аннотация. В последние годы много говорится о так называемом поколении Z и о проблеме морального и психологического насилия в системе образования, в том числе и лингвистического, с которой сталкиваются обучаемые. Это поколение живет в несколько других условиях относительно предшествующих. У него есть свобода и достаточная материальная обеспеченность, по крайней мере с точки зрения предложения, не только спроса. Это то, чего прежние поколения не знали. И, конечно же, немислимая плотность и скорость информационной среды, которые имеют особое значение. Еще 10 лет тому назад у обучаемого в сфере лингвистического образования были два источника информации – учитель (преподаватель) и учебно-методический комплект (УМК). Сегодня ситуация прямо противоположная. То, что знает учитель, смешно в сравнении с содержанием любого гаджета. УМК, в связи с этим, выглядит еще менее конкурентоспособным. Обучаемому, особенно находчивому, у которого есть гаджет и, следовательно, глобальные источники информации, неинтересно то, что пытается преподать в его голову педагог. Работать с информацией, получать ее сегодня очень легко: глобальный источник информации отличается немислимой скоростью предъявления единиц знания. Не нужно идти в библиотеку, рыться в картотеке и ждать, когда принесут реферат или книгу. Листать страницы в гаджете можно очень быстро. Сколько есть учебников, столько существует и мнений, поэтому каждый читатель дешифрует текст в соответствии со своим кодом. Учащийся (студент) дешифрует в соответствии со своими знаниями и тем, что ему нужно здесь и сейчас для решения учебной задачи. Все больше и больше ученые, общественные деятели говорят об обеспечении безопасности. Безопасности в различных сферах человеческой деятельности. Сегодня мы говорим о психологической безопасности в лингвистическом образовании. Обеспечивает ли ее современная школа – начальная, основная, средняя, высшая? По мнению исследователей, главная беда современного лингвистического образования в том, что оно превратилось в систему морального и психологического насилия над обучаемыми. Причем главным источником и инструментом насилия выступают сами учителя (преподаватели). Личную неустроенность, профессиональную непригодность, социальные проблемы они вымещают на учениках (студентах), в прямом смысле слова мстят им за свои проблемы и неудавшуюся жизнь. Деградация зашла далеко и носит системный характер. Но этот процесс можно остановить и превратить школу и вуз в ме-

сто, куда будут идти если не с охотой, то хотя бы без ненависти. В статье предлагается решение вопроса о том, как обеспечить психологическую безопасность всех участников учебного процесса в школе и вузе в условиях лингвистического образования. Предлагаются пути решения этой проблемы. Обсуждаются результаты эмпирического исследования, подтверждающие выводы авторов статьи. В школе нужно сформировать познавательные компетенции, а в высшем учебном заведении – академические профессиональные компетенции и знания. Главное – научить человека самому выбирать из всего предлагаемого многообразия то, что ему нравится. Это то, что называется цифровизацией – правильное устройство всего информационного фонда, которое позволяет любому человеку в минимальные сроки найти нужные единицы знания, а также отфильтровать их, классифицировать и использовать здесь и сейчас. Как этого достичь? Нужно учить ребенка и студента не просто читать, его надо учить чтению. Чтение – это устойчивое, сложное коммуникативное поведение по извлечению смыслов из текстов. Когда центральным словом является поведение, это значит, что обучаемый как субъект должен войти в текст и вести себя в нем. Субъект становится одним из персонажей, участником действия, которое является дескрипторным пространством этого текста. Этому надо научить. В этом огромная роль лингвистического образования. Л.С. Выготский говорил о том, что едва ли не самой главной задачей является обучение письменной речи, и добавлял, что не знает ни одной школы, где бы это делалось. Мы до сих пор не учим школьников и студентов письменной речи и мышлению. В мире существуют образовательные системы, построенные на идеях Л.С. Выготского, других прогрессивных ученых, педагогов и психологов, успешно реализующие высказанные идеи и тем самым обеспечивающие благоприятный психологический климат в коллективе учеников и педагогов, гарантируя таким образом их психологическую безопасность. Одной из таких систем является Международный бакалавриат (ИБ). Основная цель ИБ – это воспитание любознательной, эрудированной и равнодушной молодежи, которая внесет свой вклад в совершенствование и безопасность мира путем проявления межкультурного понимания и уважения. В рамках этой цели данная организация вместе со школами, правительственными и международными организациями разрабатывает программы международного образования повышенной сложности и процедуру строгой проверки полученных знаний. Эти программы мотивируют учащихся всего мира стать более активными, сострадательными, готовыми повышать уровень образования в течение всей жизни и признавать правоту других людей, даже если у них разное мировоззрение. Экспериментальная работа с целью выявления эффективности инструментов обеспечения психологической безопасности учащихся проводилась в естественных условиях в ходе осуществления образовательного процесса в школах ИБ и общеобразовательных школ г. Перми. Исследования показали, что важнейшие параметры учебной деятельности, по которым можно судить об уровне психологической безопасности учащихся, могут быть выявлены на основе комплексного психолого-педагогического анализа, который включает исследование: уровня мотивации учащихся; направленности на приобретение знаний; отношения учащихся к оценке учителя, взаимооценке и самооценке; уровня концентрации внимания, степени сформированности критического мышления. Результаты дисперсионного анализа параметров, обеспечи-

вающих психологическую безопасность в лингвистическом образовании, демонстрируют эффективность инструментария Международного бакалавриата и рост значений по мере освоения соответствующих программ.

Ключевые слова: психологическая безопасность; лингвистическое образование; мотивация учащихся; направленность на приобретение знаний; оценка, взаимооценка, самооценка; внимание; критическое мышление; Международный бакалавриат; факторы, обеспечивающие психологическую безопасность.

Введение

В последние годы многие ученые и общественные деятели [1–6] пишут о так называемом поколении Z и о проблеме морального и психологического насилия в системе образования, в том числе и лингвистического, с которой сталкиваются обучаемые.

Т.В. Черниговская характеризует мир, в котором живет поколение Z, как нечеловекомерный. Он текучий – нет ничего стабильного, он прозрачный – нет ничего, что вы могли бы скрыть. Это очень нестабильный мир, он сверхбыстрый. В современных цифровых устройствах счет идет на наносекунды. Живое в таких измерениях не живет. Мы играем с огнем! И еще с каким огнем! Этот мир мерцает, он гибридный. Это другой мир, это цивилизационный слом, имеющий глобальное планетарное значение. Мир изменился и дальше меняется необратимо, никакого хода назад нет [3].

Уже идет самоорганизация сетей. Сети сами начинают гулять. Они закручиваются и становятся все менее управляемыми. Мы стоим на грани реализации искусственного интеллекта, и мы не сможем его выключить, потому что он сильнее нас. Он позаботится, чтобы его не выключили. Кроме того, есть вопрос, который обсуждают серьезные юристы и ученые. Если появился искусственный интеллект, тогда он личность, вы не имеете права его стереть, потому что это убийство.

У нас будет выбор – свобода или безопасность. Но мы уже не сможем без них обойтись. Это уже другая цивилизация. У компьютерных технологий есть безусловные плюсы – они очевидны. Но есть и минусы, чтобы увидеть опасность.

Все больше и больше ученые, общественные деятели говорят об обеспечении безопасности. Безопасности в различных сферах человеческой деятельности. Сегодня мы говорим о психологической безопасности в лингвистическом образовании [7, 8]. Обеспечивает ли ее современная школа – начальная, основная, средняя, высшая?

Говоря о проблемах лингвистического образования, С.Г. Тер-Минасова [4] обращает внимание на российскую традицию авторитарного поведения педагога, исследуя гносеологические корни вопроса. Это безусловно мешает установлению благоприятного психологи-

ческого климата на занятии по овладению языком. Моральное и психологическое давление на обучаемого со стороны педагога препятствует формированию положительной мотивации к овладению иностранным языком и культурой. Этой же точки зрения придерживается профессор С.К. Гураль [9–11].

С одной стороны, как свидетельствует профессор МГИМО В.Д. Соловей, проводивший опросы среди выпускников школ, любви или хотя бы симпатии в адрес школы никто из них не выражал. Лучшие школы, судя по их рассказам, это те, в которых на учеников просто не обращают внимания. В подавляющем большинстве школьные воспоминания окрашены болью, горечью и обидой. Социальную жестокость, моральное насилие, мелочные придирки описывают как норму. Учителей вспоминают как врагов или, в лучшем случае, безразличную и холодную инстанцию. Школа обучила детей хитрить, бояться и таиться. И с этими навыками, с исковерканной психикой они пришли в университеты [1]. Аналогичная ситуация наблюдается и в системе высшего языкового образования. Конечно, такая ситуация не во всех школах и университетах. Есть исключения, но их меньшинство. Такова общая тенденция.

С другой стороны, появляется все больше и больше свидетельств о психологической небезопасности самих учителей и преподавателей. По мнению А.В. Хуторского [6], в школе и вузе вытеснены действительные образовательные потребности из зоны внимания учащихся (студентов), их педагогов и родителей, сделано так, чтобы ученикам и учителям было некогда заниматься постановкой и достижением своих образовательных целей. Ученый задает вопрос: Кстати, зачем учителей и преподавателей загружают бюрократической работой, отчетами и бумагами, которые никому не нужны? Причина: отвлечь их от реализации естественных потребностей обучаемых. «Подвесить» учителей и преподавателей, чтобы можно было ими управлять, сделать всегда обязанными и виноватыми.

Точку зрения А.В. Хуторского поддерживает В.Д. Соловей. Современная российская школа вообще не дает систематического образования, и именно поэтому она не способна подготовить к ЕГЭ. Особо остро встает этот вопрос с перспективой введения обязательного ЕГЭ по иностранному языку. Школы лишь много и упорно говорят о необходимости подготовки к ЕГЭ, но честь этой подготовки любезно уступают самим ученикам и их родителям, курсам и репетиторам. В рамках самой школы подготовиться к ЕГЭ невозможно. С особой остротой эта проблема встает с перспективой введения обязательного ЕГЭ по иностранному языку. Одна из главных закономерностей, на взгляд ученого и общественного деятеля, в том, что школа перестала быть институтом систематического образования. Она превратилась в

учреждение для несения учебной повинности населением Российской Федерации в возрасте от 7 до 17 лет. Традиция систематического образования еще сохраняется в начальной школе. Но и то от родителей требуют, чтобы их дети приходили в школу, зная начала русской грамоты и арифметики (а в последнее время и иностранного языка). При чем учиться в начальной школе самостоятельно, без постоянной помощи родителей (особенно при овладении иностранным языком, для изготовления поделок и так называемых проектов), дети обычно не в состоянии. В основном и среднем звене дети и их родители оказываются в ситуации, когда школа делает вид, что учит, а дети – что учатся. Если их такое положение вещей не устраивает, то они занимаются с детьми сами или обращаются к репетиторам. За два года до окончания из школ раздается трубный глас: пора готовиться к ЕГЭ! А значит, искать репетиторов и курсы. Учебный процесс переместился за рамки школы. Ее функции взяли на себя родители, курсы и репетиторы, что более чем устраивает школу и учителей. Но если у родителей нет денег, то шансы подготовиться к ЕГЭ настолько, чтобы поступить в приличный вуз, хотя и не исчезают полностью, но резко уменьшаются [1].

Деградация зашла далеко и носит системный характер. Но этот процесс можно остановить и превратить школу и вуз в место, куда будут идти если не с охотой, то хотя бы без ненависти [9]. Как обеспечить психологическую безопасность всех участников учебного процесса в школе и вузе в условиях лингвистического образования? Какие пути решения этой проблемы видят ученые, основываясь на российском и мировом опыте?

Методология исследования

Проблемы обеспечения психологической безопасности в лингвистическом образовании тесно связаны с организацией процесса обучения в школе и вузе, направлены на раскрытие потенциала обучаемых, обеспечения благоприятного климата на занятии, создания языковой и цифровой среды, использования передовых методик и технологий в обучении, развитию самостоятельности и автономности, а также способов формирующего и итогового оценивания [12–16].

Л.Л. Любимов [2] предлагает последовательно, упорно и с максимальной скоростью работать по федеральному государственному образовательному стандарту номер два. Этот нормативный правительственный документ подписан восемь лет назад, но никто в реальности по нему не работает. Ученый характеризует его как безусловно, глубокий стандарт. Он сформирован на базе научных идей Выготского, по этим идеям работает весь Запад уже 40 лет. У нас же в стране точно по Салтыкову-Щедрину: все умные и сложные законы всегда встречаются

очень легко по причине необязательности их исполнения [Там же]. Сегодня школа, в том числе и высшая, не понимает, что личность обучаемого формируется сама [5]. Но нужно создать условия для того, чтобы она формировалась, создавать благоприятную среду. Личность формируется только через деятельность. Это тоже научный факт. Потому что единицей развития сознания является деятельностное переживание, когда за получением результата следует рефлексия, и все это идет в копилку. Действие школьника или студента, его личный вклад в дом, школу, вуз, район, город, Отечество – вот что создает любовь к месту, от дома до Отечества.

Этой же точки зрения придерживается американский психолог Wilga Rivers [17]. Она говорит о двух типах обучения иностранному языку, выделяя оборонительное обучение и воспринимающее учение. В первом случае педагог выступает как метаящий стрелы в сторону обучаемого. Его задача переправить знания из учебника в голову ученика или студента. Последним ничего не остается кроме обороны. Во втором случае ученик (студент) идет навстречу знаниям, он открыт к новой информации, учебный процесс доставляет ему удовольствие, и он готов к учению в течение всей жизни.

Вторая задача школы – формирование в ребенке когнитивных компетенций. Школа должна наделить каждого выпускника – кандидата в рабочую силу способностью самостоятельно находить новые знания в том числе и иноязычной цифровой среде, усваивать эти новые знания и компетенции, новую специальность, чтобы всегда быть востребованным, оставаться в составе рабочей силы. Владение несколькими иностранными языками в профессиональной сфере в этой связи становится частью их профессиональной компетентности и главным конкурентоспособным преимуществом индивида.

И только третье – знание предмета. Предметные знания не нужны во взрослой жизни. Во взрослой жизни кормят профессиональные компетенции. А предметные знания служат в основном для того, чтобы сформировать личность и когнитивные компетенции. Эту мысль развивает Т.В. Черниговская. Учиться полезно не потому, что лучше быть умным, чем дураком, это и так понятно. А потому, что это физически улучшает нейронную сеть. Физически! От того, что наш мозг занят серьезной работой, улучшается само качество нейронных волокон [3]. Особое место в этом процессе отводится изучению как родного, так и иностранных языков и культур.

Следовательно, в школе нужно сформировать познавательные компетенции, а в высшем учебном заведении – академические профессиональные компетенции и знания. Главное – научить человека самому выбирать из всего предлагаемого многообразия то, что ему нравится. Это то, что называется цифровизацией. У нас под данным термином

понимается все что угодно, кроме того, что это просто правильное устройство всего информационного фонда, которое позволяет любому человеку в минимальные сроки найти нужные единицы знания, а также отфильтровать их, классифицировать и использовать здесь и сейчас. Если выпускник этим владеет, то он никогда не выскочит из состава рабочей силы и будет иметь достойное благосостояние. Если не владеет, то возникнут проблемы. Для реализации этих целей огромное значение имеет иноязычное лингвистическое образование. Английский язык стал всемирным средством общения и передачи информации в различных сферах деятельности человека, в том числе и цифровой.

Как этого достичь? Нужно учить ребенка и студента не просто читать, его надо учить чтению. К сожалению, многие учителя и преподаватели не знают, что такое настоящее чтение. Чтение – это устойчивое, сложное коммуникативное поведение (это – центральное слово) по извлечению смыслов из текстов. Когда центральным словом является поведение, это значит, что обучаемый как субъект должны войти в текст и вести себя в нем. Субъект становится одним из персонажей, участником действия, которое является дескрипторным пространством этого текста. Этому надо научить. В этом огромная роль лингвистического образования.

К.Э. Безукладников, Б.А. Крузе, Б.А. Жигалев, А.А. Прохорова [16] в своих исследованиях подчеркивают, что языковая глобализация, обеспечивающая общечеловеческую и профессиональную потребность взаимопонимания в мировом масштабе, привела к становлению английского языка как *linguafranca*, обучение которому в качестве основного иностранного языка стало осуществляться на всех уровнях российского образования, что привело к использованию английского языка в качестве базы при обучении другим иностранным языкам. Таким образом, рассматривая национальное лингвистическое образование и языковую политику с позиции реалий третьего тысячелетия, становится очевидно, что ее приоритетным направлением должно стать воспитание многосторонней мультилингвальной личности гражданина РФ, осуществляемое, с одной стороны, на принципах патриотизма, любви и уважении к национальному языку и культуре, с другой – на основе толерантности к представителям иносоциумов, признания культурного плюрализма и осознании себя как части многополярного мирового сообщества эпохи процветающей глобализации, технологизации и цифровизации.

Лев Семенович Выготский [18] в свое время неоднократно говорил о том, что едва ли не самой главной задачей является обучение письменной речи, и добавлял, что не знает ни одной школы, где бы это делалось. В отличие от Запада и Востока, где этому учат. В Японии, Китае ребенка с трех лет заставляют на большом листе бумаги кинова-

рю писать иероглифы, каждый из которых несет массу смыслов. Восточный язык – виртуальный, это не 33 буквы алфавита. Мы до сих пор не учим школьников и студентов письменной речи и мышлению. Между тем о необходимости этого писал еще Фридрих Ницше в эпоху создания в Германии массовой школы. Он полагал, что тексты немецких писателей (публицистов, ученых) невозможно читать, потому что в них нет науки мышления, нет логики, нет последовательности, связок. Он утверждал, что мышлению и речи надо учить так же, как учат танцам.

В мире существуют образовательные системы, построенные на идеях Л.С. Выготского, других прогрессивных ученых, педагогов и психологов [19], успешно реализующие высказанные идеи и тем самым обеспечивающие благоприятный психологический климат в коллективе учеников и педагогов, гарантируя таким образом их психологическую безопасность. Одной из таких систем является Международный бакалавриат (IB).

Основная цель IB – это воспитание любознательной, эрудированной и неравнодушной молодежи, которая внесет свой вклад в совершенствование и безопасность мира путем проявления межкультурного понимания и уважения. В рамках этой цели данная организация вместе со школами, правительственными и международными организациями разрабатывает программы международного образования повышенной сложности и процедуру строгой проверки полученных знаний. Эти программы мотивируют учащихся всего мира стать более активными, сострадательными, готовыми повышать уровень образования в течение всей жизни и признавать правоту других людей, даже если у них разное мировоззрение.

Реализуя свое стремление к созданию лучшего, более безопасного мира, Международный бакалавриат предлагает мировому школьному сообществу четыре высококачественные и сложные образовательные программы. В течение 50 лет IB создает увлекательные и познавательные образовательные программы для учащихся в возрасте от 3 до 19 лет, которые готовят их к жизни в XXI в. Учащиеся программ IB являются носителями собственной культуры, однако открыты и восприимчивы к другим культурам и взглядам. Они любознательны, и тяга к познанию будет сопровождать их всю жизнь.

Краеугольным камнем всех программ является профиль учащегося IB – долгосрочная целостная концепция образования, которая лежит в основе совокупности программ Международного бакалавриата и отводит учащемуся центральное место во всей нашей деятельности. Профиль учащегося – это миссия IB в действии; он представляет собой набор личностных характеристик и призван вдохновлять, мотивировать и направлять деятельность учащихся, учителей и всего сообщества школ IB, объединяя их ради достижения общей цели.

Цель всех программ Международного бакалавриата – воспитание личностей с интернациональным мышлением, которые, признавая общность всех людей в мире и разделяя ответственность за судьбу планеты, стремятся к созданию лучшего и более безопасного мира.

Профиль учащегося IB отражает 10 качеств личности, развитию которых уделяется особое внимание в школах IB. Эти и подобные им качества помогают людям стать ответственными членами локальных, национальных и глобальных сообществ и обеспечивают психологическую безопасность в образовательном учреждении.

Образование по системе Международного бакалавриата:

- фокусируется на учащихся: ориентированные на ученика программы IB стимулируют здоровые взаимоотношения, этическую ответственность и дают возможность проявить себя;

- разрабатывает эффективные подходы к преподаванию и обучению: программы IB помогают ученикам формировать взгляды и навыки, необходимые для академического и личного успеха;

- работает в глобальном контексте: программы IB углубляют понимание языков и культур и исследуют глобально значимые идеи и проблемы;

- охватывает значительный объем материала: программы IB предлагают широкие и сбалансированные, концептуальные и интегрированные учебные планы.

Все программы IB:

- имеют ярко выраженную международную направленность;

- при формировании содержательного наполнения учитывают опыт различных образовательных культур мира;

- требуют изучения широкого спектра предметов;

- включают как отдельные предметы, так и межпредметные области;

- уделяют особое внимание изучению языков;

- отдают приоритет развитию навыков самостоятельного обучения;

- предоставляют возможность планирования и проведения персонального и коллективного исследования;

- мотивируют учащихся становиться ответственными, активными членами общества. Они все включают в себя:

- учебную программу курса или базисный учебный план;

- систему оценивания учащихся, соответствующую их возрастной категории;

- возможности профессионального развития и налаживания сотрудничества для учителей;

- процедуры поддержки, авторизации и оценки программ для школ.

Что делает программы психологически безопасными и уникальными?

Международная направленность. В основе приверженности идее международного образования лежит убеждение, что единственный способ по достоинству оценить чужую культуру – это сначала досконально изучить свою. Международная направленность, которая красной нитью проходит через все программы, – это намного больше, чем просто изучение иностранного языка. Например, изучая курс биологии, учащиеся могут узнать не только о бактериях брюшного тифа, но и об их влиянии на продолжительность жизни в развивающихся странах. Изучая историю родного города или региона, учащиеся могут рассматривать более широкий исторический контекст, влияние определенных глобальных событий и их последствия в локальном масштабе.

Научная обоснованность. Как и мир, который мы стремимся улучшить посредством образования, IB никогда не стоит на месте. Постоянное развитие и регулярный пересмотр программ и учебных планов гарантируют, что учащиеся IB получают наилучшее образование. Организация постоянно совершенствует свою концепцию образования, используя результаты как собственных исследований, так и исследований, проводимых другими авторитетными учебно-методическими организациями. Педагоги с новаторскими и творческими подходами из различных культур играют важную роль в разработке каждой программы. Эти программы отражают мировой передовой опыт, а к процессу пересмотра учебной программы привлекаются практикующие учителя, эксперты и специалисты в области образования. IB всегда готова адаптировать свои программы в соответствии с результатами новых научных и педагогических исследований и, при необходимости, проводить их экспертный анализ.

Миссия организации указывает направленность деятельности и четко ставит цель – воспитание любознательной, эрудированной и равнодушной молодежи, которая внесет свой вклад в совершенствование и безопасность мира путем проявления межкультурного понимания и уважения. Залогом успеха и психологической безопасности являются сотрудничество и взаимодействие с как можно большим числом педагогов со всего мира, свидетельством – высокое качество учебных программ. IB стремится развивать позитивное отношение и любовь к учебе у преподавателей и учащихся.

Экспериментальное исследование и его результаты

Экспериментальная работа с целью выявления эффективности инструментов обеспечения психологической безопасности учащихся проводилась в естественных условиях в ходе осуществления образова-

тельного процесса в 5–6-х классах школ Международного бакалавриата (1 070 учащихся) и общеобразовательных школ г. Перми (1 090 учащихся). Всего в исследовании с 2009 по 2017 г. приняли участие 2 160 школьников.

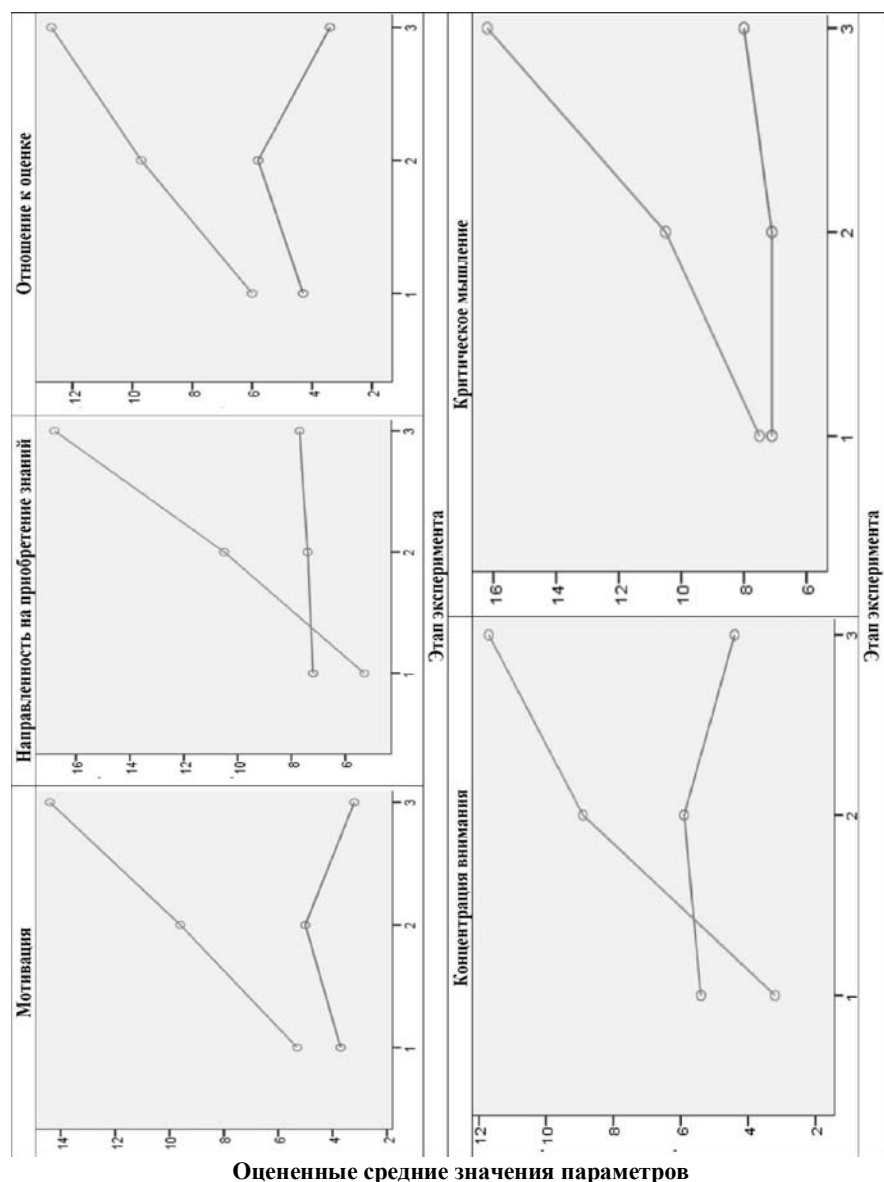


Рис. 1. Линейная модель изменения средних значений параметров психологической безопасности

Исследования, проведенные специалистами Провайдер-центра Международного бакалавриата Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета, показали [14–16], что важнейшие параметры учебной деятельности, по которым можно судить об уровне психологической безопасности учащихся, могут быть выявлены на основе комплексного психолого-педагогического анализа [20], который включает исследование:

- уровня мотивации учащихся [Там же];
- направленности на приобретение знаний [21];
- отношения учащихся к оценке учителя, взаимооценке и самооценке [22];
- уровня концентрации внимания [21];
- степени сформированности критического мышления [23].

Результаты диагностических срезов были обработаны в рамках дисперсионного анализа при помощи программного комплекса SPSS.

В результате данного анализа получены графики изменения оцененных средних значений показателей психологической безопасности учащихся, на каждом из которых верхний график демонстрирует показатели, полученные в школах Международного бакалавриата, а нижний – в общеобразовательных школах (см. рис. 1).

Полученные построения демонстрируют возрастающую линейную зависимость развития изучаемых параметров психологической безопасности: средние значения изучаемых параметров в школах международного бакалавриата возрастают с первого на второй и со второго на третий этапы. Нельзя не отметить, что в общеобразовательных школах (рис. 1) минимальные показатели в мотивационном компоненте; в графике направленности на приобретение знаний; отношения к оценке учителя, взаимооценке и самооценке; концентрации внимания; развития критического мышления превышают показатели в школах Международного бакалавриата на первых этапах работы. В процессе развития технологии Международного бакалавриата в школах становится очевидным тот факт, что средние и максимальные показатели по всем параметрам в той или иной степени начинают повышаться. Это свидетельствует о том, что учащиеся находятся в положении большей психологической безопасности.

В общеобразовательных школах, наоборот, средние значения интересующих нас компонентов демонстрируют спад показателей со второго на третий этап в графике отношения учащихся к оценке учителя, взаимооценке, самооценке и концентрации внимания. В графиках, показывающих результаты оставшихся параметров (мотивация, направленность на приобретение знаний, критическое мышление) средние значения практически не меняются либо имеют незначительный рост к максимальному показателю.

В результате дисперсионного анализа стало возможным сделать вывод о подтверждении предположения о том, что технологии Международного бакалавриата способствуют обеспечению психологической безопасности в лингвистическом образовании, предполагающей наличия у учащихся более сильной мотивации, чем у их сверстников, более высокого уровня концентрации внимания, сформированности критического мышления, направленности на приобретение знаний, отношения к оценке учителя, взаимооценке и самооценке.

Заключение

Анализ отечественных и зарубежных исследований показал, что в современной системе лингвистического образования в школе и учреждениях высшего образования существуют факторы, снижающие психологическую безопасность учащихся. К таким факторам относятся авторитарное поведение педагога, отсутствие реального учета индивидуальности учащихся, их склонностей, интересов, но также и переживаний, отсутствие инструментов обеспечения положительной мотивации. Другим важным фактором являются ощущение психологической небезопасности самих учителей и преподавателей, вытеснение действительных образовательных потребностей из зоны внимания учащихся (студентов), их педагогов и родителей, давление существующей системы оценивания над самочувствием субъектов образования.

Анализ путей преодоления этих сложностей и, соответственно, обеспечения психологической безопасности в лингвистическом образовании приводит исследователя к необходимости раскрытия потенциала обучаемых, обеспечения благоприятного климата на занятии, создания языковой и цифровой среды, использования передовых методик и технологий в обучении, развитию когнитивных компетенций, самостоятельности и автономности, а также способов формирующего и итогового оценивания.

Система Международного бакалавриата во многом направлена на реализацию этих решений и, соответственно, обеспечение психологической безопасности. Ее важнейшими характеристиками являются направленность деятельности и четкую постановку цели – воспитание любознательной, эрудированной и равнодушной молодежи, которая внесет свой вклад в совершенствование и безопасность мира путем проявления межкультурного понимания и уважения. Залогом успеха и психологической безопасности являются сотрудничество и взаимодействие с как можно большим числом педагогов со всего мира, и свидетельством тому – высокое качество учебных программ. Международный бакалавриат стремится развивать позитивное отношение и любовь к учебе у преподавателей и учащихся. Результаты дисперсионного ана-

лиза параметров, обеспечивающих психологическую безопасность в лингвистическом образовании, демонстрируют эффективность инструментария Международного бакалавриата и рост значений по мере освоения соответствующих программ.

Литература

1. *Соловей В.Д.* Абсолютное оружие. Основы психологической войны и медиаманипулирования. М. : Эксмо, 2015. 320 с.
2. *Любимов Л.Л.* Общество и образование в России // Народное образование. 2009. № 2. С. 16–20.
3. *Черниговская Т.В.* Чеширская улыбка кота Шредингера: язык и сознание. М. : Языки славянской культуры, 2013. 447 с. (Разумное поведение и язык; Language and reasoning).
4. *Тер-Минасова С.Г.* Язык и межкультурная коммуникация. Слово / Slovo. М., 2000. 146 с.
5. *Фельдштейн Д.И.* Изменяющийся ребенок в изменяющемся мире: психолого-педагогические проблемы новой школы // Национальный психологический журнал. 2010. № 2 (4). С. 6–11.
6. *Хуторской А.В.* Талантливым просьба не беспокоиться // Эйдос. 2018. № 2. С. 16. URL: <http://eidos.ru/journal/2018/200/>
7. *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
8. *Гураль С.К., Терешкова Н.С.* Формирование профессиональной компетентности переводчика при обучении техническому переводу // Язык и культура. 2015. № 3 (31). С. 80–85.
9. *Programme standards and practices.* International Baccalaureate Organization. 2014. 44 p.
10. *Привороцкая Т.В., Гураль С.К.* Обучение аудиовизуальному переводу посредством анализа кинодискурса // Язык и культура. 2016. № 1 (33). С. 171–180.
11. *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.
12. *Корнеева М.А., Гураль С.К.* Обучение профессиональному иноязычному дискурсу студентов физико-технического факультета Томского государственного университета направления Прикладная механика с использованием кейс-стади метода (case study method) // Язык и культура. 2017. № 37. С. 166–184.
13. *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.
14. *Жигалев Б.А., Безукладников К.Э., Крузе Б.А.* Технологии критериального оценивания и рефлексии как способ повышения мотивации при овладении иностранным языком в школе и вузе // Язык и культура. 2017. № 37. С. 153–166.
15. *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.
16. *Безукладников К.Э., Жигалев Б.А., Прохорова А.А., Крузе Б.А.* Особенности формирования мультилингвальной образовательной политики в условиях нелингвистического вуза // Язык и культура. 2018. № 42. С. 163–181. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35619584>
17. *Rivers W.* Interactive Language Teaching. Cambridge University Press, 1987.
18. *Выготский Л.С.* Психология развития человека. М. : Смысл; Эксмо, 2005. 1136 с.

19. *Hann Kurt (Matthias Robert Martin)*. Who Was Who, A & C Black, 1920–2015; online edn. Oxford University Press, 2014.
20. *Вертьянова А.А.* Критериальное оценивание в системе Международного бакалавриата. Культура образования = The culture of education : сб. матер. VIII ежегодной Междунар. науч.-практ. конф. Ассоциации школ Международного бакалавриата стран СНГ (г. Пермь, 24–26 апреля 2014 г.); Перм. гос. гуманит.-пед. ун-т. Пермь, 2014. С. 229–236.
21. *Психология* развития и возрастная психология : учеб. и практикум для прикладного бакалавриата / под общ. ред. Л.А. Головей. М. : Юрайт, 2016. 413 с.
22. *Дюдина Г.М.* Оценка знаний как средство активизации учебной деятельности учащихся : дис. ... канд. пед. наук. Алма-Ата, 1971. 171 с.
23. *Facione P.* Holistic Critical Thinking Scoring Rubric. California, 1994. 40 p.

Сведения об авторах:

Безукладников Константин Эдуардович – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой методики преподавания иностранных языков Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета (Пермь, Россия). E-mail: Konstantin.bezukladnikov@gmail.com

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

Жигалев Борис Андреевич – доктор педагогических наук, профессор, ректор Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова (Ниžний Новгород, Россия). E-mail: zhigalev@lunn.ru

Сорокоумова Светлана Николаевна – доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой психологии и реабилитационных технологий Федерального научно-клинического центра реаниматологии и реабилитологии (Москва, Россия). E-mail: 4013@bk.ru

Егорова Полина Александровна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и реабилитационных технологий Федерального научно-клинического центра реаниматологии и реабилитологии (Москва, Россия). E-mail: rusboll7@gmail.com

Поступила в редакцию 28 октября 2018 г.

PSYCHOLOGICAL SAFETY IN THE SCHOOL AND UNIVERSITY LINGUISTIC EDUCATION

Bezukladnikov K.E., D.Sc. (Education), Professor, Head of the Department for Foreign Language Education of the Perm State Humanitarian Pedagogical University (Perm, Russia). E-mail: Konstantin.bezukladnikov@gmail.com

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

Zhigalev B.A., D.Sc. (Education), Professor, Rector of the Linguistics University of Nizhny Novgorod (Nizhny Novgorod, Russia). E-mail: zhigalev@lunn.ru

Sorokoumova S.N., D.Sc. (Psychology), Professor Head of the Department for Psychology and Rehabilitation Technologies of the Federal Scientific and Clinical Center for Resuscitation and Rehabilitation (Moscow, Russia). E-mail: 4013@bk.ru

Egorova P.A., Ph.D., Associate Professor, Federal Scientific and Clinical Center for Resuscitation and Rehabilitation, (Moscow, Russia). E-mail: rusboll7@gmail.com

Abstract. In recent years, much has been said about the so-called Z generation and about students facing the problem of moral and psychological violence in the educational system, including the linguistic one. This generation lives in slightly different conditions than the preceding ones. One has freedom and sufficient material security, at least in terms of supply, not only demand. This is something that previous generations did not know. In addition, of course, the incredible density and speed of the information environment, which is of particular importance. Just 10 years ago, a student in the field of linguistic education had two sources of information – a teacher and educational-methodical kit (teaching materials). Today the situation is just the opposite. What the teacher knows is ridiculous compared to the content of any gadget. Course companions, in this regard, looks even less competitive. The student, especially the resourceful, who has a gadget and, consequently, global sources of information, is not interested in what the teacher is trying to send into his head. Working with information, getting it today is very easy: the global source of information is notable for the incredible speed of presentation of knowledge units. No need to go to the library, rummage through the file cabinet and wait for the abstract or book to be available. You can scroll through the pages in the gadget very quickly. How many textbooks are there, so many opinions exist, therefore each reader deciphers the text in accordance with his code. The student (student) decrypts data according to his knowledge and what he needs here and now to solve the learning task. More and more scientists, public figures are talking about security. Security in various spheres of human activity. Today we are talking about psychological security in linguistic education. Does the modern school provide it – primary, basic, secondary, higher? According to researchers, the main problem of modern linguistic education is that it has become a system of moral and psychological violence against students. Moreover, the main source and instrument of violence are the teachers themselves (teachers). They put out personal insecurity, professional unsuitability, and social problems on pupils (students); in the literal sense of the word, they avenge them for their problems and unsuccessful life. Degradation has gone far and it is systemic. However, this process can be stopped and the school and university can be turned into a place where they will go, if not with pleasure, then at least without hatred. The article proposes a solution to the question of how to ensure the psychological security of all participants within the educational process at school and university in terms of linguistic education, suggests ways to solve this problem. The results of the empirical research are discussed; they confirm the findings of the authors. At school, one needs to form cognitive competencies, and in a higher educational institution, academic professional competences and knowledge. The main thing is to teach a person to choose from the whole variety of what he likes. This is what is called digitalization - the correct device of the entire information fund, which allows anyone to find the necessary units of knowledge in the shortest time possible, as well as filter them, classify and use them here and now. How to achieve this? It is necessary to teach a child and a student not just to read, he must be taught reading. Reading is a steady, complex communicative behavior to extract meanings from texts. When behavior is the central word, it means that the student, as a subject, must enter the text and behave in it. The subject becomes one of the characters, a participant in the action, which is the descriptor of the text. This must be taught. Such is the great role of linguistic education. L.S. Vygotsky said that perhaps the most important task is to teach writing, and added that he did not know a single school where this would be done. We still do not teach schoolchildren and students writing and thinking. In the world, there are educational systems built on the ideas of L.S. Vygotsky, other progressive scientists, teachers and psychologists successfully implement the expressed ideas and thereby ensure a favorable psychological climate in the team of students and teachers, thus ensuring their psychological safety. One of these systems is the International Baccalaureate (IB). The main objective of the International Baccalaureate (IB) is to educate knowledgeable, inquiring and caring young people who will contribute to the improvement and security of the world through the expression of intercultural understanding and respect. Within the framework of this goal, this organization, together with schools, governmental and international organizations, develops programs of international education of increased complexity and a

procedure for rigorous testing of acquired knowledge. These programs motivate students around the world to become more active, compassionate, ready to raise the level of education throughout their lives, and to recognize the rightness of other people, even if they have different worldviews. The identification of the effectiveness of psychological security tools for students was carried out within the practical research within natural conditions during the educational process at the International Baccalaureate and General Education Schools of Perm. The results of research show that the most important parameters of educational activities, by which one can judge the level of psychological safety of students, can be identified basing on a comprehensive psychological and pedagogical analysis. It includes the following: level of student motivation; focus on the acquisition of knowledge; students' attitudes to teacher assessment, mutual evaluation and self-assessment; the level of concentration, the degree of critical thinking. The results of the analysis of variance of parameters providing psychological safety in linguistic education demonstrate the effectiveness of the International Baccalaureate technologies and the increase in values as the corresponding programs are mastered.

Keywords: psychological safety; linguistic education; student motivation, focus on the acquisition of knowledge; assessment, mutual evaluation, self-assessment; attention; critical thinking, International Baccalaureate; psychological safety factors.

References

1. Solovey V.D. (2015) Absolyutnoye oruzhiye. Osnovy psikhologicheskoy voyny i mediamanipulirovaniya [The absolute weapon. Fundamentals of psychological warfare and media manipulation]. M.: Eksmo.
2. Lyubimov L.L. (2009) Obshchestvo i obrazovaniye v Rossii [Society and education in Russia] // Narodnoye obrazovaniye. 2. pp.16–20.
3. Chernigovskaya T.V. (2013) Cheshirskaya ulybka kota Shredingera: jazyk i soznaniye [Cheshire smile of Schrödinger's cat: language and consciousness]. M.: Jazyki slavyanskoy kul'tury.
4. Ter-Minasova S.G. (2004) Jazyk i mezhkul'turnaja kommunikacija [Language and intercultural communication]. M.: Slovo.
5. Fel'dshteyn D.I. (2010) Izmenyayushchiysya rebenok v izmenyayushchemsya mire: psikhologo-pedagogicheskiye problemy novoy shkoly [A changing child in a changing world: psychological and pedagogical problems of a new school] // Natsional'nyy psikhologicheskii zhurnal. 2 (4). pp.6–11.
6. Khutorskoy A.V. (2018) Talantlivym pros'ba ne bespokoit'sya [Talented, please do not worry] // Eidos. 2. URL: <http://eidos.ru/journal/2018/200/>
7. Mitchell L.A., Gural' S.K. (2016) Model' formirovaniya grammatiko-diskursivnykh navykov u studentov nejazykovogo 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
8. Gural' S.K., Tereshkova N.S. (2015) Formirovaniye professional'noy kompetentnosti perevodchika pri obuchenii tekhnicheskomu perevodu [Formation of translator's professional competence when teaching them technical translation] // Jazyk i kul'tura – Language and Culture. 3 (31). pp. 80–85.
9. Programme standarts and practices (2014). International Baccalaureate Organization.
10. 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.
11. Korneyeva M.A., Gural' S.K. (2017) Obucheniye professional'nomu inozazychnomu diskursu studentov fiziko-tehnicheskogo fakul'teta tomskogo gosudarstvennogo universiteta napravljeniya "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.
12. 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.
 13. 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.
 14. 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.
 15. Bezukladnikov K.E., Zhigalyov B.A., Prokhorova A.A., Kruze B.A. (2018) Osobennosti formirovaniya mul'tilingval'noy obrazovatel'noy politiki v usloviyakh nelingvisticheskogo vuza [Features of formation of multilingual educational policy in a non-linguistic university] // *Jazyk i kul'tura – Language and Culture*. 42. pp. 163–181. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35619584>
 16. Rivers W. (1987) *Interactive Language Teaching*. Cambridge University Press.
 17. Vygotskiy L.S. (2005) *Psikhologiya razvitiya cheloveka* [Psychology of a person's development]. M. : Smysl; Eksmo.
 18. Hann Kurt (Matthias Robert Martin) (2014) *Who Was Who, A & C Black, 1920–2015*; online edn. Oxford University Press.
 19. Vert'yanova A.A. (2014) Kriterial'noye otsenivaniye v sisteme Mezhdunarodnogo bakalavriata [Criterion assessment in the International Baccalaureate system]. Kul'tura obrazovaniya: sb. mater. VIII ezhegodnoy Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. Assotsiatsii shkol Mezhdunarodnogo bakalavriata stran SNG; Perm. gos. gumanit.-ped. un-t. Perm'. pp.229–236.
 20. *Psikhologiya razvitiya i vozrastnaya psikhologiya : ucheb. i praktikum dlya prikladnogo bakalavriata* (2016) [Developmental psychology and age psychology: textbook and practical work for applied baccalaureate] / pod obshch. red. L.A. Golovey. M. : Yurayt.
 21. Dyudina G.M. (1971) *Otsenka znaniy kak sredstvo aktivizatsii uchebnoy deyatel'nosti uchashchikhsya* [Assessment of knowledge as a means of boosting students' learning]. Pedagogics cand. dis. Alma-Ata.
 22. Facione P. (1994) *Holistic Critical Thinking Scoring Rubric*. California.

Received 28 October 2018

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКАЯ ПРОГРАММА «ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ХОДЕ ОНЛАЙН-ПЕРЕПИСКИ» КАК ФОРМА УЧЕБНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ ПРАКТИКИ: МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ

Н.Д. Голев, О.П. Сологуб

Аннотация. Раскрывается инновационное содержание лингводидактической программы по овладению иностранным языком. Стимулом для создания программы явились кардинально изменившиеся в связи с развитием онлайн-технологий условия коммуникации, что позволяет осуществлять онлайн-переписку на иностранном языке с носителями языка. В таком общении усматривается большой лингводидактический потенциал, осмысление которого позволило организовать учебный процесс на собственно коммуникативных принципах и тем самым декларировать новый этап в реализации коммуникативного подхода в сфере преподавания иностранных языков. Глубокая, качественная переориентация лингводидактической деятельности на собственно коммуникативные принципы усматривается, во-первых, в кардинальном переосмыслении характера учебного материала: отправной точкой лингводидактической деятельности признается коммуникативная практика обучаемого, это способствует формированию особой – дискурсивной – грамматики. Во-вторых, меняется отношение к учебной коммуникативно-речевой практике обучаемых – она воспринимается не как объект, а как средство изучения иностранного языка. В-третьих, позиция обучаемого трансформируется из позиции стороннего наблюдателя моделируемых или реальных коммуникационных процессов в позицию полноправного участника коммуникации, активно осуществляющего самостоятельную поисково-познавательную деятельность, что стимулирует синергетические процессы в лингводидактике. Содержание программы составляют ее разделы: методологическая база, особенности организационно-мотивационной деятельности по осуществлению онлайн-переписки, содержательно-информативная база лингводидактической деятельности. Основное внимание сосредоточено на последнем разделе, касающемся принципов формирования учебного материала. В первую очередь это коммуникативно-прагматический принцип. Характер его реализации определяют основные стратегии онлайн-переписки: предметно-тематическая, содержательно-информативная, этикетная, эмоционально-оценочная и стилеобразующая. Другой важнейший принцип организации учебного материала – принцип последовательности изложения, осуществляемый по линиям расширения и усложнения. Рассмотрение данных принципов сопровождается анализом онлайн-переписки студентов, изучающих русский язык как иностранный, с носителями языка. В заключении статьи подводятся итоги и определяются перспективы реализации программы.

Ключевые слова: коммуникативный подход в лингводидактике; онлайн-переписка; лингводидактическая программа; самоорганизация (синергия) учебного процесса; принципы организации учебного материала.

Введение

Лингводидактика как наука об эффективной методике обучения языку призвана чутко реагировать на изменившуюся коммуникативно-речевую ситуацию и вырабатывать новые стратегии и тактики учебно-речевой деятельности, адекватные новым условиям коммуникации. Очевиден тот факт, что значительное место в речевой практике человека стала занимать онлайн-коммуникация, расширившая возможности общения в самых разных аспектах и направлениях. В частности, современные коммуникативные технологии позволили активизировать международные контакты не только на государственно-экономическом, но и на личностно-бытовом уровне. Данное обстоятельство повысило и без того высокий уровень престижности знания иностранных языков и обусловило дальнейшие поиски высокоэффективных образовательных методик в этой области.

Продуктивным в этом смысле оказался лингводидактический проект по организации онлайн-переписки между студентами, изучающими иностранный язык (русский), и носителями данного языка. Суть данного проекта состоит в том, что участники проекта – иностранные студенты – осуществляют свою учебную коммуникативную практику путем погружения в *естественные, реальные* коммуникативные процессы, что вынуждает их решать актуальные задачи общения на иностранном языке и тем самым в активной форме приобретать и развивать необходимые коммуникативные навыки.

Полагаем, что подобный метод позволяет перейти на качественно новую ступень в преподавании иностранных языков (в частности, русского языка как иностранного), сделать новый шаг в утверждении коммуникативного подхода, декларируемого как магистральное направление современной лингводидактики.

До сих пор коммуникативный подход в современной практике обучения русскому языку как иностранному реализуется преимущественно в *моделируемом* виде и основан на *имитации* речевого поведения участников различных коммуникативных ситуаций. Так, имитация непринужденного общения в социальных сетях декларируется как основополагающий методологический принцип в недавно вышедшем учебном пособии О.Э. Чубаровой «Встреча.ру. Общаемся в сети» [1]; одна из главных целей пособия – продемонстрировать непринужденное общение людей. Другое пособие – пособие по дружеской переписке «Расскажи мне обо всем» (авторы J. Mamre и L. Ovchinnikova) [2], содержащее в качестве основного материала реальную переписку, осуществляемую по e-mail, – также ставит обучаемых в позицию сторонних наблюдателей: их роль сводится к ознакомлению с содержанием писем и усвоению актуального речевого материала; приобретение же навыков

самостоятельного составления писем так же, как и предыдущем пособии, происходит в заданных речевых ситуациях во многом путем имитации речевого поведения участников переписки.

Признавая имитационный характер обучения важной составляющей процесса овладения иностранным языком (при нашем подходе направление имитации усматривается в движении от литературного языка к естественной русской письменной речи, от виртуального партнера к реальному), мы считаем продуктивным, плодотворным сделать новый шаг в лингводидактической теории и практике – погружение в реальные коммуникационные процессы с их разнообразными, живыми, незапланированными речевыми действиями. Студенты в таких условиях становятся полноправными участниками коммуникации, а не ее наблюдателями. Такая позиция предполагает во многом самостоятельное решение разнообразных ситуативных задач и генерирует активную познавательную деятельность, синергетические образовательные процессы. Полагаем, подобная организация учебной коммуникативной практики в большей мере соответствует принципам коммуникативного подхода (табл. 1).

Т а б л и ц а 1

**Онлайн-переписка в свете современных принципов
коммуникативного обучения иностранному языку**

Современные принципы коммуникативного подхода (по С. Веретенниковой [3])	Соответствие лингводидактического потенциала онлайн-переписки современным принципам коммуникативного подхода
Коммуникативная направленность обучения, использование языка как средства общения в реальных жизненных ситуациях, которые требуют общения	Студенты-иностранцы вовлечены в естественно-речевую коммуникативную среду, предполагающую общение на актуальные темы. У преподавателя нет необходимости моделировать ситуации общения
Взаимосвязанное обучение всем формам устного и письменного общения	Основное средство общения – язык современной интернет-коммуникации, который трактуется исследователями как разговорный язык в его письменном варианте, сочетающий в себе свойства разговорной и письменной речи. В ходе переписки учащиеся осваивают как монологические жанры (личное письмо, сообщение в виде поста), так и диалогические (дискуссия, чат)
Аутентичный характер учебных материалов для обучения, выбор оригинальных текстов без упрощений и адаптаций	Поскольку адресатами выступают носители языка, то студенты-иностранцы имеют дело с естественными письменно-разговорными речевыми произведениями. Они наблюдают за особенностями естественного речевого общения, стараются воспроизводить, а затем и продуцировать их в собственном речевом поведении

Современные принципы коммуникативного подхода (по С. Веретенниковой [3])	Соответствие лингводидактического потенциала онлайн-переписки современным принципам коммуникативного подхода
Принцип ситуативности, заключающийся в воссоздании ситуаций, с которыми студенты могут столкнуться в реальной жизни, в постоянном последующем изменении ситуаций	В ходе переписки возникает множество реальных постоянно меняющихся коммуникативных ситуаций, требующих от участников переписки решения различных коммуникативных задач (см. ниже о стратегиях онлайн-переписки)
Личностно ориентированная направленность обучения, предполагающая выражение личного мнения, рассказ о себе, обсуждение актуальных вопросов и тем; проявление творческих способностей и активное взаимодействие в процессе работы в паре либо в группе	Поскольку переписка во многом носит личный характер, то она предполагает рассказ о себе, выражение собственного мнения и оценок, а также реакции на речевое поведение адресата. Студенты занимают активную позицию в плане самостоятельного поиска актуальной информации, корректирования и последующего усвоения способов ее выражения, реализуя тем самым процессы самообучения. Адресаты – носители языка – также участвуют в образовательном процессе, указывая на ошибки и недочеты, которые допускают их партнеры по переписке, – таким образом осуществляются также и процессы взаимообучения
Овладение не только знаниями о языке, но и усвоение социокультурного компонента: образцов поведения в обществе, норм и знаний о культуре страны изучаемого языка, что позволит иностранному учащемуся адекватно взаимодействовать с носителями языка в ситуациях реального общения	Участниками переписки являются представители разных лингвокультур, что неизбежно вызывает интерес у обеих сторон к особенностям национальной культуры, национального менталитета и осознание необходимости выстраивания адекватной стратегии речевого поведения в ходе онлайн-переписки

Однако, несмотря на большой лингводидактический потенциал онлайн-переписки как учебной коммуникативной практики, он осмыслен специалистами совершенно недостаточно: примеры вовлечения студентов в онлайн-коммуникацию в учебных целях пока единичны (см., например, [4–6]), эта деятельность еще не приобрела характера учебной стратегии.

Исследование

Наша позиция состоит в том, что мы признаем предлагаемый подход к обучению иностранному языку стратегически важным и считаем необходимым придать ему целенаправленный, системный характер.

С этой целью был разработан лингводидактический проект «Обучение иностранному языку в ходе онлайн-переписки», который осуществляется с 2014 г. За данный период была организована переписка в различных форматах (по e-mail, в Facebook, Messenger) между тайваньскими студентами, изучающими русский язык как иностранный

(РКИ), и носителями русского языка (изучающими китайский язык, специализирующимися по методике преподавания РКИ и др.), в также преподавателем. Опыт переписки на разных ее этапах был осмыслен в ряде наших работ (см., например, [7–12]). В настоящий момент накопленный опыт потребовал своего дальнейшего осмысления и представления результатов реализации проекта в программном виде. Осветим основные разделы нашей программы.

I. Методологической базой программы являются: 1) теории речепорождения (Н. Хомский, Б.М. Гаспаров, Л.Н. Мурзин); 2) теория текстовой компетенции (М.Я. Дымарский, Н.С. Болотнова, Н.И. Супрун); 3) концепция естественной письменной (Н.Б. Лебедева, Н.Н. Шпильная, И.Н. Прокудина) и диалогической речи (М.М. Бахтин, Л.П. Якубинский, Н.Д. Арутюнова); 4) теория машинного перевода (В.Н. Базылев, Л.С. Бархударов, Н.К. Гарбовский); 5) идея реализации синергетических процессов в сфере образования (В.М. Курейчик, В.И. Писаренко, В.Г. Буданов, С.А. Ламзин).

II. Организационно-мотивационная деятельность включает в себя три момента.

1. Мотивационные установки иностранных учащихся, среди которых наиболее значимыми являются следующие: а) осуществление общения в естественной речевой среде с высокой степенью интерактивности в привычном формате; б) актуализация коммуникативно-речевого материала, востребованного в реальной коммуникации; в) активизация процессов самообучения, взаимообучения; г) расширение кругозора; д) установление межличностных отношений с представителем иной лингвокультуры.

2. Наиболее предпочтительные группы участников онлайн-переписки. В целях поддержания обоюдного интереса к переписке в нее вовлекаются студенты, обладающие одинаковым набором родного и иностранного языков (в обратном соотношении). Кроме того, в переписке могут участвовать и студенты / магистранты, специализирующиеся в области преподавания РКИ (мотивом их участия является возможность профессионального осмысления коммуникативно-речевой деятельности студентов-иностранцев). Практикуется и переписка иностранных студентов с преподавателем – носителем изучаемого языка, а также переписка студентов друг с другом на иностранном языке.

3. Формат онлайн-переписки. Наиболее удобными форматами оказались: а) переписка по e-mail, где студенты имеют возможность установить более или менее тесные личные контакты, и б) переписка в закрытой, созданной специально в учебных целях группе в Facebook, где студенты могут обсуждать актуальные проблемы в свободном режиме, а преподаватели и носители языка – беспрепятственно просматривать сообщения и оценивать их.

III. Содержательно-методическая основа программы формируется в соответствии с принципами организации учебного материала, такими как: а) коммуникативно-прагматическая направленность; б) последовательность усвоения материала; в) доминирование диалогической формы общения; г) повышение удельного веса самостоятельной работы; д) осмысление студентами своего коммуникативного опыта.

На данном этапе реализации проекта становится актуальной задача создания системы учебных заданий, направленных на формирование коммуникативных умений и навыков в условиях погружения учащихся в естественно-речевую среду, что предполагает сосредоточение основных усилий именно на последнем разделе программы и на первых двух его принципах (остальные более или менее подробно уже освещались нами в наших предыдущих работах). Прежде чем рассмотреть особенности воплощения этих принципов в создаваемой системе учебных материалов, считаем необходимым отметить, что они не являются каким-то открытием – это общеизвестные лингводидактические постулаты. Однако их трактовка в соответствии со спецификой нашего проекта наполняется оригинальным, инновационным содержанием, поэтому мы придаем им методологическое значение.

А. Коммуникативно-прагматическая направленность является краеугольным камнем нашей инновационной программы, она определяет принципиально иное отношение к отбору и организации учебного материала. Если классическая филология, зиждущаяся на ценностях нормы и литературного языка, строила словари на «лучших образцах художественной литературы», а специалисты в сфере лингводидактики «спускали (и до сих пор спускают!) сверху» образцовые учебные тексты – все прочее признавалось сниженным, то наша позиция, напротив, состоит в признании прагматически более приемлемым для обучения движения «снизу вверх», опоры на возникающие в ходе переписки потребности студента-иностранца, что влечет за собой трансформацию естественно-речевого материала в лингвометодическую плоскость. Так, например, различного рода сбои, наблюдаемые при приветствии, обращении (*Здравствуйте! Добрая Яна!; Любимая Алена: Здравствуйте!; Здравствуйте! Мои друзья!; Дорогая профессора; Здравствуйте, Мария преподаватель; Доброе утро, учительница!* и пр.), обуславливают необходимость системного рассмотрения данного материала в учебных целях и внедрения в речевую практику студента приемлемых форм.

Исследовательская позиция «снизу вверх» органично сочетает грамматическое с дискурсивным, и этот сплав порождает единую – дискурсивную – грамматику, единицы которой принципиально отличаются от традиционных грамматических единиц – они сугубо коммуникативные (Б.М. Гаспаров в своей книге [12], имеющей значимый для нашей работы подзаголовок «Лингвистика языкового существования», называет

их монадами коммуникативного опыта, готовыми кварками для общения). В лингвометодической плоскости оппозиция «грамматическое – коммуникативное обучение» также снимается: коммуникативные кванты, фиксирующие широко реализуемые в онлайн-коммуникации базовые коммуникативные сценарии (сценарии-примитивы) в виде текстов-примитивов, выступают в качестве основного объекта изучения. Последующий процесс обучения происходит в направлении их осложнения. Это во многом перекликается с идеями порождающих грамматик, однако в условиях онлайн-коммуникации акцент в овладении языком смещается в сторону письма: «писать раньше, чем говорить и читать-понимать».

Другой важной методологической установкой представляемой программы является положение о том, что онлайн-переписка выступает *не* как *объект* изучения в виде определенной сферы речевой деятельности, а *средство* изучения иностранного языка в целом на основе коммуникативно-прагматических принципов. Данный постулат основывается на двух положениях. Во-первых, специфика речевой сферы, в которой происходит общение, – естественная письменная речь – это своеобразный симбиоз речи письменной и разговорной. Вступая в общение, студенты постигают законы как первой (создавая письма-монологи, публикуя посты), так и второй (придавая монологическому общению диалогичный характер либо участвуя в диалогах в чистом виде). Во-вторых, в перспективе онлайн-переписка на следующей ступени изучения языка переходит в новый формат – мгновенная переписка (= разговор, беседа), устное общение в скайпе, коллективные встречи в формате видеоконференций и пр. Кроме того, переписка, как правило, сопровождается дополнительными ссылками на какие-либо тексты, музыкальные произведения, кинофильмы, видеосюжеты и пр. – именно в таких форматах происходит общение между молодыми людьми в различных чатах, в коммуникационных системах Skype, WhatsApp, в социальных сетях. Включаясь в привычную деятельность, студент в активной форме осваивает все основные виды речевой деятельности: письмо, разговор, чтение, аудирование, получая при этом большой объем лингвокультурной информации.

Коммуникативно-прагматический принцип программы предполагает опору на ситуацию, складывающуюся в условиях онлайн-переписки, на логику развертывания данной ситуации. Он базируется на речевых стратегиях, способствующих успешному осуществлению коммуникации. Мы выделяем следующие стратегии.

1. Предметно-тематическая, которая, во-первых, обуславливает набор тем и их последовательность; во-вторых, предполагает освоение коммуникативно-речевого материала, необходимого для осуществления коммуникации по актуальной теме, а также уяснение лексико-грамматических свойств вводимых коммуникативно-речевых единиц.

2. Содержательно-информативная, подразумевающая усвоение правил оформления текстового содержания: умение членить текст, подавать информацию как в связном, логичном, так и в полном, развернутом виде, а в необходимых случаях, напротив, осуществлять компрессию текста – иначе говоря, содержание данной стратегии сводится к формированию текстовой компетенции. Необходимость формирования навыков подобного рода подтверждает, например, следующее письмо-знакомство, текст которого страдает нерасчлененностью, сбивчивостью изложения: *Привет, Аня Меня зовут Таня. Я начала изучать русский язык год назад, но не очень хорошо знаю русский язык. Мне 20 лет. Рада познакомиться! Я живу в Тайбэе. С удовольствием помогу тебе изучать китайский язык, если тебе это нужно. У вас сейчас зима! Снег уже выпал в России? В Тайбэе начало холодать. Люди одевают зимнюю одежду. Мне нравится зима. И я хочу когда-нибудь побывать в России зимой. Расскажи мне о Росси и сам, пожалуйста. Таня.* Подобные недочеты наблюдаются и в диалоговом общении, они легко типизируются и в типизированном виде становятся фактом активного речевого поведения студента.

3. Этикетная стратегия, которая предполагает знакомство учащихся с разнообразными способами выражения этикетных действий и рассмотрение особенностей употребления этикетных формул в зависимости от коммуникативных параметров. Так, в ситуации знакомства актуализируются параметры: время общения (*Доброе утро! – Добрый день! – Добрый вечер!*); свойства коммуникантов (возраст, пол, социальный статус) и характер взаимоотношений между ними (*Здравствуй(те)! – Привет! – Салют! – Приветтики!*) и др.

4. Эмоционально-оценочная стратегия, способствующая выражению соответствующей информации, установлению благоприятного климата коммуникации. Средствами реализации данной стратегии в ситуации знакомства являются, например, определения в составе обращений (*любимый, дорогой, уважаемый, милый, добрый*), а также формы личных имен в составе обращений (*Ольга Борисовна – Ольга – Оля – Олечка / Оленька; Андрей Николаевич – Андрей – Андрюша – Андрюха* и др.). Иллюстрацией невладения навыками подобного рода являются приведенные выше примеры приветствий, обращений.

5. Стилиобразующая стратегия, устанавливающая соответствие используемых коммуникативно-речевых средств характеру коммуникативной ситуации. В целях корректной реализации данной стратегии в своем речевом поведении студенты должны производить оценку используемых ими коммуникативно-речевых средств в соответствии с характером коммуникации, формой, в которой осуществляется общение. В условиях онлайн-переписки оценка будет производиться по шкале книжно-разговорный – разговорный.

Описанные принципы организации учебного материала послужили основой для его представления в системном виде (табл. 2).

Т а б л и ц а 2

Система учебного материала для формирования коммуникативно-речевой компетенции в условиях онлайн-переписки

Предметно-тематическая стратегия	Содержательно-информативная стратегия	Этикетная стратегия	Эмоционально-оценочная стратегия	Стилеобразующая стратегия
Рассказ о себе. Семья. Учеба. Университет. Планы на будущее. Свободное время. Увлечения. Мой город. Моя страна. Народные традиции. Праздники	Логичность изложения. Связность изложения. Членение излагаемой информации. Полнота изложения. Краткость изложения. Точность выражения информации. Целостность текста	Приветствие. Знакомство. Обращение. Прощание. Благодарность. Желание. Уверенность / неуверенность. Извинение. Сожаление. Вопрос. Просьба. Предложение. Выражение мнения. Выражение интереса. Поздравление. Пожелание	Расположенность к адресату. Похвала. Радость / огорчение. Одобрение. Удовлетворение. Волнение. Беспокойство. Удивление	Книжно-разговорный, разговорный характер общения

Представленная система выступает основой для организации лингводидактической деятельности в различных формах (инструктаж, консультация, учебное занятие). Так, например, в соответствии с логикой переписки инициальный коммуникативный акт предполагает знакомство, рассказ о себе, что вызывает необходимость введения соответствующего коммуникативно-речевого материала, характеристику лексико-грамматических свойств актуальных коммуникативно-речевых единиц, особенностей их употребления при общении. При введении данного материала в текстовую плоскость уже на самых начальных этапах переписки необходимо формировать у студентов навыки текстовой деятельности, обучать правилам оформления русского текста. Первое письмо, письмо-знакомство, обладает повышенной этикетностью, оно важно в плане установления оптимальной тональности общения, поэтому студенты необходимым образом должны овладеть соответствующим этикетным материалом. Цели установления оптимальной тональности общения, расположенности к адресату, служит и реализация эмоционально-оценочной стратегии. Начиная с первых шагов переписки, студенты усваивают соответствующий коммуникативно-

речевой материал, необходимый для установления дружеского общения, т.е. стилистические ресурсы разговорного / книжно-разговорного характера. Полагаем, что лингводидактическая деятельность (подготовительная, коррекционная, последующая аналитическая) должна производиться именно в таком, комплексном, системном, виде.

Б. Принцип последовательности усвоения языкового материала реализуется по линиям расширения и усложнения.

По **линии расширения** формируются «линейные» умения и навыки, связанные со способностью студентов выражать более пространно (а значит, и более точно, полно) свои мысли. Данная линия предполагает усвоение учебного материала по двум направлениям: а) грамматическому, связанному с формированием представлений о функционировании слов, относящихся к различным лексико-грамматическим разрядам, и последующим развитием умений и навыков использования таких слов в речи; б) семантико-прагматическому, в рамках которого происходит усвоение способов выражения модусных смыслов.

Учебно-речевая деятельность, осуществляемая в данном аспекте, должна быть сконцентрирована на формировании следующих умений и навыков:

– грамматическая линия:

а) расширение субстантива определениями, как согласуемыми (*Маша + дорогая; надеюсь на ответ + скорый; жду ответа + вашего / твоего*), так и несогласуемыми (*студент + университета, просьба + преподавателя*);

б) расширение путем указания субъектно-объектных отношений (*привет + всем; познакомиться + с тобой; рад + письму*);

в) расширение предиката обстоятельственными компонентами (*рад + очень; получил письмо + вчера; находится + близко*);

г) удлинение сочинительного ряда однородными членами (*особенно трудны надежды + и СВ/НСВ глагола; русский язык интересный + но трудный; это и трудно + и интересно*);

д) расширение путем введения придаточных предложений, причастных и деепричастных оборотов (*книга + которую я прочитал / прочитанная мной; я стал много заниматься иностранным языком + когда я начал учиться в университете / начав учиться в университете*);

– семантико-прагматическая линия:

а) расширение посредством частиц и слов, выполняющую их функцию (*А + ты чем интересуешься?; И + ты согласился?; Снег в Тайване бывает + только – в горах*);

б) расширение посредством модальных слов (*у меня было мало свободного времени + к сожалению; я изучаю русский язык второй год + конечно – еще не могу свободно говорить по-русски*);

в) расширение посредством вставных конструкций (*наконец я сдал экзамен + о, счастье!*);

г) расширение посредством междометий (*Ба! + Я получил от тебя красивую открытку!*; *Ого! + Какой ты высокий!*; *Ты играешь в футбол? + Здорово!*);

д) расширение посредством коммуникативных клише (*Сегодня получил письмо от тебя! + Сколько лет, сколько зим! / Сто лет не общались!*).

Линия усложнения предполагает овладение средствами более точного, более разнообразного выражения коммуникативных намерений на основе сформированных представлений о глубинных механизмах функционирования языковых единиц. Это умения и навыки, так сказать, «объемного» характера.

На данном этапе исследования можно наметить следующие лингводидактические «точки»:

– лексико-семантическая осложненность рассматривается прежде всего на примерах лексической полисемии (*горячий привет; шлю привет; твоя Наташа*);

– в сфере словосочетаний такой параметр намечен в оппозиции свободных словосочетаний и словосочетаний фразеологического типа (по В.В. Виноградову, фразеологические сочетания, фразеологические единства, фразеологические сращения: *сгорать от нетерпения, бить ключом, собаку съесть*) – материал такого рода нередко «поставляют» в своих письмах носители языка;

– формально-семантическая осложненность представлена в явлении словообразовательной деривации, где также отмечается различная степень «синтетичности» (лексико-грамматические – модификационные – мутационные изменения семантики: *учиться – учеба, привет – приветик, прочный – сверхпрочный, лететь – улететь, спать – поспать, петь – подпевать*);

– в сфере грамматики осложненность связана, по-видимому, со шкалой степеней «синтетичности». Так, предложные словосочетания из-за условности управления со стороны предлога более синтетичны, чем свободные словосочетания, а в предложно-падежных сочетаниях есть свои фразеологические сочетания (типа *бороться за мир, лекарство от гриппа, работать над книгой*) и т.п.;

– в сфере синтаксиса в первую очередь должны привлекать внимание примеры разговорного синтаксиса (*Ну ты даешь!*; *Ну конечно!*; *А почему бы и нет!*).

Введение в оборот такого материала должно способствовать формированию представлений учащихся о процессах семантического развития в языке.

Материал, отрабатываемый студентами по линии усложнения, способствует формированию навыков выражения смысла различными способами. Особую значимость в этой связи приобретают умения производить различные деривационные трансформации, в частности частеречные трансформации (*всем привет – приветствую всех; я люблю читать – чтение – мое любимое занятие; моя подруга красивая – все восхищаются ее красотой – ее красота вызывает у всех восхищение*). Полезны и другие задания трансформационного типа: замена знаменательных слов местоименными; простых предложений – сложными / осложненными и наоборот; трансформация исходного текста путем замены исходных коммуникативно-речевых единиц синонимическими / антонимическими.

В качестве итоговых заданий на отработку линий расширения и усложнения можно, с одной стороны, предложить ряд исходных фраз (текстов-примитивов) типа *Рад познакомиться; Как дела?* и максимально расширить их (*Очень рад познакомиться с тобой; Как у тебя / твои дела в университете в последнее время?*), а с другой стороны – трансформировать их (*Я очень рад нашему знакомству; Мне очень приятно познакомиться с тобой; Что у тебя нового?; Как поживаешь?; Что интересного произошло в твоей жизни?*), а затем дать позитивный и негативный ответы.

Заключение

Таковы исходные методологические и лингвометодические установки предлагаемой инновационной лингводидактической программы использования электронной переписки как обучающего средства.

Накопленный опыт онлайн-переписки позволил, во-первых, осмыслить в лингводидактическом аспекте некоторые общетеоретические положения и представить их в качестве ведущих методологических установок (это прежде всего деривационная теория Л.Н. Мурзина и теория естественной русской письменной речи); во-вторых, сформулировать базовые лингводидактические принципы организации учебного материала; в-третьих, определить формат переписки, характер учебного материала и систему работы с ним.

Представленная программа обладает скрытым и еще не выявленным в полной мере дидактическим потенциалом, поэтому предстоит дальнейшая работа как в организационном плане (методическая оснащенность переписки как основы согласованности действий ее участников и координаторов, определение новых форматов общения), учебно-методическом (разработка системы учебных заданий, организация самостоятельной работы студентов), научно-методическом, научно-исследовательском (дальнейшее осмысление методологических основ

программы, актуальных коммуникативно-речевых фактов и явлений в лингводидактическом аспекте). В своей целостности данная программа включается в поиски педагогами и методистами механизмов самоорганизации (синергии) учебного процесса.

Литература

1. **Чубарова О.Э.** Встреча.ру. Общаемся в сети : учеб. пособие по развитию речи для иностранцев. М. : Рус. яз. Курсы, 2018. 104 с.
2. **Матре J., Ovchinnikova L.** Расскажи мне обо всем: Пособие по русскому языку в дружеской переписке. Гданьск : Изд-во Гданьского ун-та, 2017. 162 с.
3. **Веретенникова С.** Коммуникативный подход в обучении иностранным языкам. Каким он должен быть? URL: <https://lingvomaster.org/kommunikativnyj-metod> (дата обращения: 06.11.2018).
4. **Михайлов С.Н.** Использование сетевых дневников в процессе овладения РКИ // Русский язык за рубежом. 2006. № 3. С. 74–77.
5. **Павельева Т.Ю.** Коммуникативно-речевые умения, развиваемые на основе социального сервиса блогов // Вестник Тамбовского университета. Сер. Гуманитарные науки. 2009. Вып. 10. С. 245–248.
6. **Пустовалова О.В.** Социальный сервис твиттер как средство развития речевых умений у студентов неязыкового вуза // Вестник Тамбовского университета. 2012. Вып. 7. С. 193–197.
7. **Голев Н.Д.** Электронная переписка как стратегия и тактика обучения иностранным языкам (лингводидактический проект) // Язык и культура. 2015. № 2 (30). С. 105–116.
8. **Голев Н.Д., Сологуб О.П.** О лингводидактическом потенциале естественной письменной речи (на примере использования онлайн-переписки в практике преподавания иностранных языков) // Естественная письменная русская речь: исследовательский и образовательный аспекты. Ч. V: Новое в теории письменной речи и инновационная лингводидактика. Кемерово : Изд-во Кемеров. ун-та, 2016. С. 17–33.
9. **Голев Н.Д., Сологуб О.П.** Онлайн-переписка как лингводидактическая база изучения РКИ: теория и практика // Русский язык, литература и культура в пространстве АТР. Владивосток : Изд-во Дальневост. ун-та, 2016. С. 213–216.
10. **Сологуб О.П.** Онлайн-переписка как самообучение // Вестник Кемеровского университета. 2016. № 3. С. 180–186.
11. **Сологуб О.П.** Лингводидактический потенциал Facebook и его использование в практике преподавания иностранных языков // Interface: Journal of European Languages and Literatures. 2018. Is. 6. P. 67–92. URL: <http://interface.ntu.edu.tw/> (дата обращения: 09.09.2018).
12. **Гаспаров Б.М.** Язык, память, образ: Лингвистика языкового существования. М. : Новое литературное обозрение, 1996. 352 с.

Сведения об авторах:

Голев Николай Данилович – доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка Кемеровского государственного университета (Кемерово, Россия). E-mail: ngolevd@mail.ru

Сологуб Ольга Павловна – доктор филологических наук, доцент факультета иностранных языков и литератур Тайваньского национального университета (Тайвань). E-mail: olsolpa@mail.ru

Поступила в редакцию 2 декабря 2018 г.

LINGUO-DIDACTIC PROGRAM 'TEACHING FOREIGN LANGUAGE THROUGH ONLINE-CORRESPONDENCE' AS A FORM OF EDUCATIONAL AND COMMUNICATION PRACTICE: METHODOLOGICAL ASPECTS

Golev N.D., D.Sc. (Philology), Professor of sub-faculty of Russian Language, Kemerovo State University (Kemerovo, Russia). E-mail: ngolevd@mail.ru

Sologub O.P., D.Sc. (Philology), Associate Professor of Department of Foreign Languages and Literatures, National Taiwan University (Taiwan). E-mail: olsolpa@mail.ru

DOI: 10.17223/19996195/44/10

Abstract. The article presents innovative content of linguo-didactic program on acquisition of a language. Drastically changed conditions of communication due to development of online technologies, which enable to carry on online-correspondence in a foreign language with native speakers was an incentive to create such a program. It appears that this type of communication has great linguo-didactic potential and its understanding made it possible to organize learning process based on own communication principles and thus to declare a new stage in implementation of communicative approach in teaching foreign languages. Profound proficient refocusing of linguo-didactic activities onto own communicative principles means, firstly, – essential reinterpretation of the course content: communicative practice of a learner is taken as a starting point of linguo-didactic activity. It contributes to building special – discursive – grammar. Secondly, – the attitude towards communication and speech practice of learners is being changed – it is perceived not as an object but as a study tool of the language. Thirdly, – position of a learner is being transformed from that of the outside observer of the modeled and real communicative processes into the position of a full participant of communication who is busy to conduct his / her own independent research activity, which inspires synergic processes in linguo-didactics. The following sections make up the program content: methodological base, features related to organizational and motivational activity to do online-correspondence, content-informative base of linguo-didactic activity. Main attention is focused on the last section concerning principles of learning content. First and foremost, it is communicative – pragmatic principle. Main strategies of online-correspondence – subject-matter, content-informative, ethiquettical, emotional-evaluative and style-forming – determine the way it will be implemented. Another essential principle of building up learning content is the principle of maintaining consistency throughout, which is to be put into practice along the extension and complication lines. These principles' consideration is accompanied by the online-correspondence analysis of the learners who study Russian as a foreign language together with native speakers. Finally, the results are to be summarized and prospects of the program implementation are to be defined.

Keywords: communicative approach in linguo-didactics; online-correspondence; linguo-didactic program; self-organization (synergy) of learning process; principles of building learning content.

References

1. Chubarova O.E. (2018) *Vstrecha.ru. Obshchayemsiya v seti : ucheb. posobiye po razvitiyu rechi dlya inostrantsev* [Vstrecha.ru. Learning in the network: textbook on the speech development for foreigners]. M. : Rus. jaz. Kursy.
2. Mampe J., Ovchinnikova L. (2017) *Rasskazhi mne obo vsem: posobiye po russkomu jazyku v druzheskoy perepiske* [Tell me about everything: textbook on the Russian language in friendly correspondence]. Gdan'sk : Izd-vo Gdan'skogo un-ta.
3. Veretennikova S. *Kommunikativnyy podkhod v obuchenii inostrannym jazykam. Kakim on dolzhen byt'?* [Communicative approach in teaching foreign languages. What should it be like?] URL: <https://lingvomaster.org/kommunikativnyj-metod> (Accessed: 06.11.2018).

4. Mikhailov S.N. (2006) Ispol'zovaniye setevykh dnevnikov v protsesse ovladeniya RKI [The use of online diaries in the process of acquisition of RAF] // *Russkiy yazyk za rubezhom*. 3. pp. 74–77.
5. Pavel'yeva T.Yu. (2009) Kommunikativno-rechevye umeniya, razvivaemye na osnove sotsial'nogo servisa blogov [Communicative speaking skills developed on the basis of the blogs social service] // *Vestnik Tambovskogo universiteta. Ser. Gumanitarnyye nauki*. 10. pp. 245–248.
6. Pustovalova O.V. (2012) Sotsial'niy servis Twitter kak sredstvo razvitiya rechevykh umeniy u studentov nejazykovogo vuza [Twitter social service as means of developing speaking skills in the students of a non-linguistic university] // *Vestnik Tambovskogo universiteta*. 7. pp. 193–197.
7. Golev N.D. (2015) Elektronnaya perepiska kak strategiya i taktika obucheniya inostrannym yazykam (lingvodidakticheskiy projekt) [Electronic correspondence as a strategy and tactic of teaching foreign languages (Linguodidactic Project)] // *Jazyk i kul'tura – Language and Culture*. 2 (30). pp. 105–116.
8. Golev N.D., Sologub O.P. (2016) O lingvodidakticheskom potentsiale estestvennoy pis'mennoy rechi (na primere ispol'zovaniya onlain-perepiski v praktike prepodavaniya inostrannykh yazykov) [On the linguodidactic potential of natural writing (on the example of the use of online correspondence in practice of teaching foreign languages)] // *Estestvennaya pis'mennaya russkaya rech': issledovatel'skiy i obrazovatel'niy aspekty*. P. V: Novoe v teorii pis'mennoy rechi i innovatsionnaya lingvodidaktika. Kemerovo : Izd-vo Kemerov. un-ta. pp. 17–33.
9. Golev N.D., Sologub O.P. (2016) Onlain-perepiska kak lingvodidakticheskaya baza izucheniya RKI: teoriya i praktika [Online correspondence as a linguodidactic base for studying RAF: theory and practice] // *Russkiy yazyk, literatura i kul'tura v prostranstve ATR. Vladivostok : Izd-vo Dal'nevost. un-ta*. pp. 213–216.
10. Sologub O.P. (2016) Onlain-perepiska kak samoobucheniye [Online correspondence as self-study] // *Vestnik Kemerovskogo universiteta*. 3. pp. 180–186.
11. Sologub O.P. (2018) Lingvodidakticheskiy potentsial Facebook i ego ispol'zovanie v praktike prepodavaniya inostrannykh yazykov [Linguodidactic potential of Facebook and its use in practice of teaching foreign languages] // *Interface: Journal of European Languages and Literatures*. 6. pp. 67–92. URL: <http://interface.ntu.edu.tw/> (Accessed: 09.09.2018).
12. Gasparov B.M. (1996) Jazyk, pamyat', obraz: lingvistika yazykovogo sushchestvovaniya [Language, memory, image: linguistics of language existence]. M. : Novoye literaturnoye obozreniye.

Received 2 December 2018

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КРИТИЧЕСКОГО ДИСКУРС-АНАЛИЗА В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

С.К. Гураль, О.С. Головки, Г.И. Петрова

Аннотация. Кратко рассмотрен критический дискурс-анализ (КДА) Нормана Фэйрклау. При этом выделены те его составляющие, которые могут быть использованы для дискурс-анализа экологических текстов. Норман Фэйрклау предлагает рассматривать дискурс в трех аспектах: дискурс как текст, дискурс как дискурсивная практика, дискурс как социальная практика. Дискурс как текст – это исследовательский аспект, предполагающий анализ внутренних связей исходного текста. Дискурс как дискурсивная практика рассматривает диалектические связи анализируемого дискурса с другими дискурсами. Основными понятиями для описания этих реляций являются интертекстуальность и реконтекстуализация. Анализ дискурса как социальной практики ориентирован на выявление связей текста с социальной реальностью, с социальными практиками и структурами. Сделана адаптация КДА Нормана Фэйрклау к экологической дисциплине, т.е. разработан метод дискурс-анализа экологических текстов (экологический дискурс-анализ), и на его основе – методика обучения иностранному языку (ИЯ). Экологический дискурс-анализ включает следующие этапы: анализ исходного текста, интертекстуальный анализ, выводы. При анализе исходного текста акцент ставится на рассмотрении отдельно взятой единицы анализа, в качестве которой могут выступать слово, предложение, фраза, фрагмент текста или текст в целом. Этот анализ включает две стадии. На первой стадии в центре внимания студента находится выявление того содержания, которое автору текста хотелось бы разместить в ментальном пространстве читателя. На второй стадии анализа студент должен понять, есть ли у текста варианты интерперетации, отличные от основного смыслового содержания, которое педалируется автором. Интертекстуальный анализ позволяет выявить возможные варианты интерпретации исходного текста как бы «извне», т.е. в процессе сопоставления и сравнения с другими текстами или высказываниями. Анализ исходного текста и интертекстуальный анализ предлагается делать с помощью социально-критического подхода, которому дается следующее определение: «Социально-критический подход – критическое рассмотрение с достаточно глубоким погружением в историю вопроса всех социальных и экологических последствий, к которым может привести реализация экологических мероприятий, описываемых в тексте, с определением социальных заказчиков текста и их мотивации». Выводы являются итогом экологического дискурс-анализа. Приведено краткое содержание методики обучения ИЯ с использованием экологического дискурс-анализа, которая состоит из следующих этапов: выбор иноязычных текстов, вводные занятия, аудиторские занятия по дискурс-анализу, домашние задания по дискурс-анализу.

Ключевые слова: дискурс; критический дискурс-анализ; экология; метод; текстуальный анализ; интертекстуальный анализ; социально-критический подход; методика обучения иностранному языку.

Введение

В условиях стремительно развивающихся международных контактов выпускник вуза может стать полноправным участником международного сотрудничества только в том случае, если он будет обладать достаточной иноязычной компетенцией (ИК).

На наш взгляд, важным инструментом формирования ИК может стать использование в процессе обучения ИЯ критического анализа иноязычных текстов / дискурсов. Как показало рассмотрение публикаций по данной теме, этот вопрос в настоящее время проработан недостаточно.

В своей работе «Археология знания» [1] французский философ Мишель Фуко подчеркивает, что дискурс является одновременно носителем известной информации «уже сказанного» и чего-то нового «несказанного». В. И. Карасик также подчеркивает необходимость контекстуальной интерпретации дискурса. Он трактует контекст как признак дискурса, акцентирующий внимание исследователей на противопоставлении того, что сказано, и того, что имелось в виду. В.И. Карасик понимает под дискурсом «текст, погруженный в ситуацию общения», допускающий множество измерений и взаимодополняющих подходов в изучении [2].

Впервые в России понятие дискурса было экстраполировано в лингводидактическое поле С.К. Гураль [3–5]. С.К. Гураль считает, что «обучение иностранному языку студентов протекает более успешно, когда, во-первых, у обучаемых формируется представление о нем как об иноязычном дискурсе, представляющем собой сверхсложную, постоянно развивающуюся систему, и понимание целостной языковой картины мира носителя изучаемого языка; во-вторых, в учебном процессе реализуется синергетический подход, центральным элементом которого является анализ иноязычного дискурса как сверхсложной саморазвивающейся системы; в-третьих, раскрываются механизмы самоорганизации в языке, характеризующиеся в научной литературе как синергетическое движение в языке» [3. С. 50].

Понять «несказанное», контекст, выявить в тексте противоречия и фрагменты, требующие дополнительного рассмотрения, определить заинтересованные стороны, если таковые имеются, и их мотивы – чрезвычайно важные умения для современного специалиста. Обучение студентов таким умениям является актуальным даже при изучении текстов, написанных на родном языке. Но вдвойне актуальными являются

такие умения при работе с иноязычным текстом, когда основное внимание студентов концентрируется на лексике и грамматике.

На наш взгляд, наиболее эффективным инструментом для формирования таких умений является критический анализ текста / дискурса. По мнению специалистов [6, 7], наиболее разработанным критическим анализом текстов является критический дискурс-анализ (КДА) Нормана Фэйрклау [8, 9].

Вышеуказанные работы явились методологической основой для настоящего исследования.

Методология исследования

КДА Нормана Фэйрклау как инструментарий в обучении иностранному языку через дискурс-анализ

КДА, являясь междисциплинарным и трансдисциплинарным методом, был разработан прежде всего для использования в политических целях, так как он позволяет раскрыть природу власти и доминирования, значение дискурса в их производстве; проанализировать непрозрачные и в то же время очевидные взаимоотношения господства, дискриминации, власти и контроля, как выраженные посредством языка [10]. Важнейшей характеристикой КДА является принцип критики, предполагающий критический ракурс любых исследований, связанных с ролью языка в передаче знания.

Не претендуя на полное раскрытие содержания КДА Нормана Фэйрклау, мы делаем акцент на тех составляющих КДА, которые можно применить на занятиях по ИЯ для обучения умению критического анализа иноязычных текстов / дискурсов.

Норманом Фэйрклау предлагается рассмотрение дискурса в трех аспектах: дискурс как текст, дискурс как дискурсивная практика, дискурс как социальная практика.

Дискурс как текст. Этот исследовательский аспект предполагает анализ лингвистических характеристик, внутренних связей исходного текста. На этом этапе анализа систематически изучаются выбор и модели словаря (лексикоречевые средства); риторические средства (эпитеты, метонимии, метафоры и т.д.); семантико-синтаксические фигуры (антитезы, градации, повторы); клишированность (прежде всего политические клише) и т.д. Особое значение в анализе дискурса как текста имеет изучение метафоры и метонимии как средств манипулирования сознанием и поддержания социальных представлений доминантной группы.

Дискурс как дискурсивная практика. В этом аспекте рассматриваются диалектические связи анализируемого дискурса с другими

дискурсами. Основными понятиями для описания этих реляций являются интертекстуальность и реконтекстуализация.

Интертекстуальность определяется как присутствие в тексте элементов других текстов (и иных «голосов», не совпадающих с авторским), которые могут быть связаны с текстом различным образом: диалогизировать, подразумеваться, отвергаться и т.д. [9]. Анализ интертекстуальности должен ответить на вопросы: какие тексты и голоса включены, какие исключены, отсутствие каких текстов и «голосов» является значимым? При исследовании критическим дискурс-анализом интертекстуальности важно выяснить степень соответствия цитирования тому, что действительно сказано или написано. Центральной проблемой становится выявление того, каким образом цитирование связано с цитируемым оригиналом, и как тексты и голоса реконтекстуализируются в «цитирующем» тексте, то есть располагаются и фреймируются по отношению друг к другу и авторскому голосу.

Реконтекстуализация определяется КДА как размещение одной социальной практики в пределах другой, присвоение и трансформация элементов. Другими словами, под реконтекстуализацией понимаются перенос и включение чужих ценностей и моделей и их адаптация к местным условиям.

Дискурс как социальная практика. Результаты анализа дискурса как текста и как дискурсивной практики позволяют перейти к следующему этапу – исследованию дискурса как социальной практики. Этот этап фокусируется на выявлении идеологии, господства и процессов осуществления власти, задающих формирующие правила дискурса. Анализ дискурса как социальной практики ориентирован на выявление связей текста с социальной реальностью, с социальными практиками и структурами. Дискурс и контекст, по Фэйрклау, являются взаимно конституирующими сущностями: дискурс конструирует социальную и политическую реальность, в то время как социально-политическая реальность формирует дискурс.

Согласно Мишелю Фуко, любая научная дисциплина обладает собственным дискурсом. Из этого следует, что дискурс-анализ и, в частности критический дискурс-анализ разных научных дисциплин, имеет свои особенности, учитывающие специфику дискурса конкретной дисциплины. Это, в свою очередь, делает актуальным адаптацию КДА Фэйрклау, разработанного применительно к политике, к другим научным дисциплинам.

Разработка методики обучения ИЯ студентов экологических специальностей вузов на основе критического дискурс-анализа

Изложенное ниже является попыткой адаптировать КДА к экологической дисциплине, т.е. разработать метод дискурс-анализа экологи-

ческих текстов (далее – экологический дискурс-анализ) и на его базе – методику обучения ИЯ студентов экологических специальностей вузов. Мы надеемся, что эти результаты могут быть использованы для разработки аналогичных методик обучения ИЯ для других специальностей.

Экологическая специальность является междисциплинарной специальностью, в которой пересекаются естественные и социальные науки. В связи с этим является органичным применение на этой специальности критического дискурс-анализа – метода, разработанного для общественных наук.

Природоохранные мероприятия требуют значительных экономических затрат, поэтому их обсуждение всегда является ареной острой борьбы между промышленниками, которые заинтересованы в минимизации затрат, и так называемыми зелеными – активными борцами за здоровую окружающую среду. Только тщательное критическое рассмотрение позиций обеих сторон позволяет сделать обоснованные выводы о том, кто прав. Тщательное рассмотрение предполагает тщательный критический анализ соответствующих экологических текстов / дискурсов, поскольку именно в них находится исходная информация противоборствующих сторон. Поэтому при разработке экологического дискурс-анализа в качестве основного дискурс-метода был использован критический дискурс-анализ Нормана Фэйрклау.

Экологический дискурс-анализ включает в себя анализ исходного текста, интертекстуальный анализ, выводы. Анализ на обоих этапах делается с использованием социально-критического подхода.

Ментальной базой для анализа исходного текста являются знания, жизненный опыт и гражданская позиция студента. Акцент ставится на рассмотрении отдельно взятой единицы анализа, в качестве которой могут выступать слово, предложение, фраза, фрагмент текста или весь текст в целом. Текстуальный этап включает две стадии. На первой стадии в центре внимания студента находится выявление того содержания, которое автору текста хотелось бы разместить в ментальном пространстве читателя. Прежде всего, он обращает внимание на то, как сам автор видит состояние проблемы и какие способы ее решения предлагает. На второй стадии текстуального этапа студент должен акцентировать внимание не только на том, что говорится, но и на том, как говорится. На этой стадии он должен понять, есть ли у текста варианты интерпретации, отличные от основного смыслового содержания, которое педалируется автором. При этом информацию для решения вопроса о возможной инвариантности он должен обнаружить внутри доминирующего смыслового пространства. Студент должен понять, не является ли описание состояния проблемы и способов ее решения социальным «заказом». Если такая возможность просматривается, то становится очевидной необходимость интертекстуального анализа. Выяснение

возможных вариантов интерпретации текста является весьма важным результатом текстуального анализа, так как от этого зависит, нужен или нет интертекстуальный этап для того, чтобы сделать более обоснованные выводы по рассматриваемой экологической теме.

Интертекстуальный анализ прежде всего предполагает изучение цитируемых в исходном тексте информационных источников, поскольку они являются близкими по содержанию к исходному тексту. Кроме того, изучение цитируемых текстов позволяет проверить корректность цитирования. Если цитируемых текстов недостаточно для того, чтобы сформировать выводы, то необходимо привлечь другие тексты, посвященные рассматриваемой тематике. В частности, следует использовать тексты, на которые есть ссылки в цитируемых текстах. На интертекстуальном этапе у студента появляется возможность выявить и проанализировать возможные варианты интерпретации исходного текста как бы «извне», т.е. в процессе сопоставления и сравнения с другими текстами или высказываниями. На этом этапе студент видит, как другими авторами оцениваются состояние проблемы и способы ее решения. Именно в пространстве интертекстуального рассмотрения осуществляются самые разные стратегии чтения и понимания текстов. Интертекстуальность обеспечивает соотнесение анализируемого текста с другими, выявляет их конфликтность, тем самым – противоречия исходного текста.

Анализ исходного текста и интертекстуальный анализ мы предлагаем делать с помощью **социально-критического подхода**, которому мы даем следующее определение: социально-критический подход – критическое рассмотрение с достаточно глубоким погружением в историю вопроса социальных и экологических последствий, к которым может привести реализация мероприятий, описываемых в тексте, с определением социальных заказчиков данного текста и их мотивации. Этот подход соответствует известному концепту Нормана Фэйрклау, согласно которому дискурс / текст формируется социальным контекстом, в то же время дискурс / текст конструирует социальную и политическую реальность.

Выводы являются итогом экологического дискурс-анализа. В выводах студентом должен быть вынесен «вердикт» по исходному тексту: согласен ли он с тем, как его автор оценивает состояние проблемы и способы ее решения. Если не согласен, то в выводах должно быть дано его видение этих вопросов. Это видение будет тем ценнее, чем оно в большей степени «выстрадано», т.е. чем лучше студент понял контекст, «несказанное», и чем больший объем информации он изучил на интертекстуальном этапе. Если студенту удалось выявить возможных заказчиков текста и их мотивацию, то это также следует указать в выводах. Иногда однозначные выводы сделать сложно. Если студент пришел к такому заключению, то это является нормальным.

Ниже приведен **пример дискурс-анализа на тему «Глобальное потепление»**, который может быть вынесен на занятие по ИЯ как образец.

Исходный текст

В течение XX века средняя температура на земле выросла на 0,5–1 градус Цельсия. Причиной глобального потепления является повышение концентрации углекислого газа в атмосфере вследствие увеличения объемов сжигаемого людьми ископаемого топлива (уголь, нефть и их производные). Если температура в течение XXI века увеличится еще на 1–3,5 градуса, последствия будут катастрофическими.

Анализ исходного текста

В тексте констатируется факт повышения температуры Земли, называется причина и дается оценка последствий потепления. Причиной глобального потепления называется увеличение объемов сжигаемого людьми топлива, что подталкивает читателя к однозначному выводу о способе решения проблемы.

Указанная однозначность настораживает категоричностью и обуславливает появление сомнений о правильности предлагаемого способа решения проблемы. В пользу этих сомнений свидетельствует следующий общеизвестный факт: в глубокой древности, когда человека не было, произошло глобальное похолодание, в результате которого вымерли крупные млекопитающие. Из этого следует, что глобальное изменение температуры, в частности глобальное потепление, может быть не только из-за производственной деятельности человека, но и по другим причинам. Это свидетельствует о необходимости интертекстуального анализа.

Интертекстуальный анализ

Этот анализ предполагает изучение дополнительных статей, посвященных причинам глобального потепления. Изучение статей показывает многообразие возможных причин глобального потепления. В качестве таковых специалисты называют: естественное увеличение численности океанического планктона, приводящее к повышению концентрации углекислого газа в атмосфере; вулканическую деятельность; перенаселение планеты; сокращение площади лесных массивов; истощение озонового слоя; замусоривание планеты.

Интертекстуальный анализ предполагает также изучение статей по Парижскому соглашению по климату, которое накладывает ограничения на выбросы углекислого газа. Это изучение свидетельствует о неоднозначном отношении стран к Парижскому соглашению. В частности, Дональд Трамп объявил о выходе США из данного соглашения, заявив, что оно будет стоить американской экономике триллионы долларов, при этом не принесет никаких выгод.

В целом получается, что в текстах, изученных на интертекстуальном этапе, характеристика проблемы глобального потепления во многом не совпадает с видением автора исходного текста.

Выводы

Затронутая в исходном тексте проблема столь глобальна, что сделать однозначные выводы сложно. Возможным выводом, видимо, может быть то, что радикальные меры по уменьшению выбросов углекислого газа всеми странами могут быть предприняты тогда, когда катастрофические последствия потепления приобретут большую, чем сейчас, очевидность. При этом следует учитывать, что если наиболее весомой причиной потепления являются процессы, не связанные с антропогенной деятельностью человека, то может случиться и так, что меры по уменьшению выбросов углекислого газа не дадут ощутимого результата, а приведут лишь к громадным экономическим затратам. Вероятным социальным заказчиком этого текста могут быть страны, для которых глобальное потепление особенно опасно возможностью затопления.

Мы обращаем внимание на то, что данный пример не претендует на всеобъемлющий анализ проблемы глобального потепления. Это учебный пример, предназначенный для того, чтобы научить студентов-экологов видеть в иноязычном тексте не только лексику и грамматику, но и дискурсивную составляющую во всей ее многоаспектности.

Краткое содержание методики обучения ИЯ с использованием экологического дискурс-анализа

Графическая иллюстрация методики приведена на рис. 1.

Занятия с использованием экологического дискурс-анализа проводятся в заключительной части курса обучения ИЯ в группах, обладающих достаточной лексической подготовкой. По нашему мнению, на эти занятия требуются восемь аудиторных занятий и одно домашнее задание. Процесс обучения включает следующие этапы: выбор иноязычных текстов, вводные занятия, аудиторные занятия, домашнее задание.

Выбор иноязычных текстов является важной составляющей методики обучения ИЯ через экологический дискурс-анализ. Основные требования к тексту:

- текст по своей тематике должен быть возможно ближе к конкретной экологической специальности, на которой преподается ИЯ;
- текст должен иметь высокое дискурсивное содержание, т.е. в нем должны содержаться контекст, противоречия, требующие критического подхода для вынесения обоснованных выводов;
- текст должен быть аутентичным.

Вводные занятия требуют примерно 4 часа.

Необходимость во вводных занятиях обусловлена тем, что студентам-экологам не преподаются на родном языке дисциплины, формирующие дискурсивное умение. На наш взгляд, это является недостатком современного экологического образования. Экология находится

на стыке естественных и социальных наук, поэтому специалист-эколог по определению должен уметь делать критический анализ исходной информации, и должен уметь отстаивать свою точку зрения на дискуссионных экологических площадках. С целью формирования дискуссионного умения мы включили в аудиторные занятия дискуссию по результатам дискурс-анализа. Мы надеемся, что предлагаемая методика обучения ИЯ, будучи направленной на формирование дискурсивного и дискуссионного умений, обеспечит возможность успешного применения этих умений на родном языке.

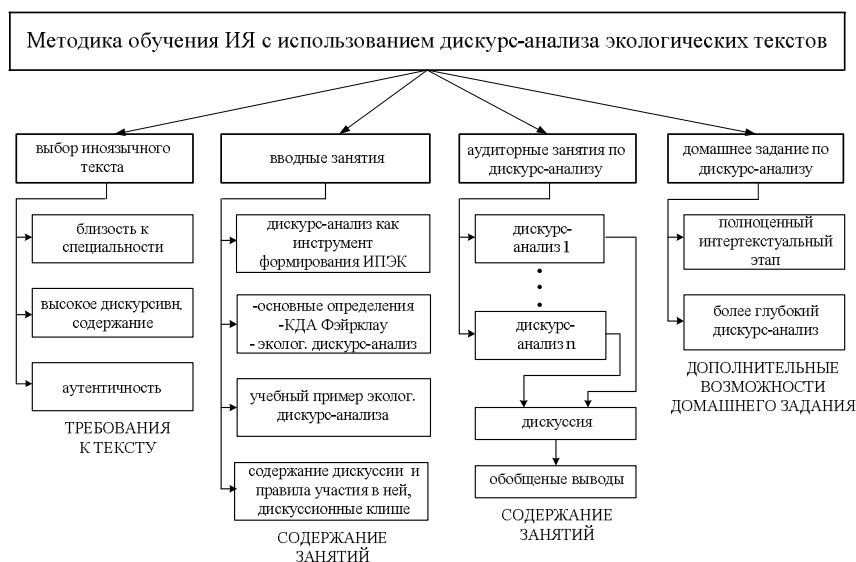


Рис. 1. Графическая иллюстрация методики обучения ИЯ с использованием экологического дискурс-анализа

Содержание вводных занятий состоит в следующем.

1. Преподавателю следует подчеркнуть, что в связи с глобальным характером экологических проблем иноязычная профессиональная экологическая компетенция имеет особую значимость. Подчеркнуть также, что полноценная иноязычная профессиональная экологическая компетенция предполагает не только лексико-грамматические знания, но и способность критически оценивать иноязычную информацию, видеть в ней контекст и противоречия. Важным инструментом формирования этих умений является экологический дискурс-анализ.

2. Дать краткую характеристику терминов «дискурс» и «дискурс-анализ». Подчеркнуть многообразие определений данных терминов, привести основные виды дискурс-анализа. Кратко рассмотреть критический дискурс-анализ Нормана Фэйрклау. Подробно рассмотреть по-

строенный на использовании последнего экологический дискурс-анализ.

3. Разобрать пример дискурс-анализа текста на тему «Глобальное потепление».

4. Дать студентам основные сведения о содержании дискуссии и о правилах участия в ней. Привести основные дискуссионные клише и сделать контрольные проверки по их запоминанию.

Аудиторные занятия проводятся с использованием экологических текстов, в которых содержится достаточно информации для проведения дискурс-анализа в аудитории. Но при этом текст не должен быть слишком большим. На аудиторном занятии нет времени для привлечения дополнительных текстов, поэтому текстуальный анализ исходного текста студент делает исходя из своих знаний, жизненного опыта и гражданской позиции.

Каждому студенту дается распечатанный иноязычный текст. При этом число тем выбирается из расчета одна тема на половину группы. Каждому студенту предлагается сделать дискурс-анализ по примеру анализа текста «Глобальное потепление», разобранному на вводных занятиях. Результаты дискурс-анализа студенты записывают на бумаге на ИЯ, затем каждый студент устно излагает свой дискурс-анализ. Очевидно, что мнения студентов будут различаться. Задача преподавателя – использовать это различие для организации дискуссии. Данная дискуссия в определенном смысле является аналогом интертекстуального анализа, в котором дополнительными текстами для каждого конкретного студента являются мнения других студентов. Аудиторное занятие по дискурс-анализу создает исключительно благоприятную почву для организации дискуссии на ИЯ. Как указывалось выше, студент делает дискурс-анализ текста в аудитории без привлечения дополнительных источников информации, т.е. исходя из своего менталитета. Естественно, что в такой ситуации у студентов возникает стремление доказать правоту именно своей, «выстраданной» точки зрения. Это и является побудительным мотивом к активному участию в дискуссии. Результатом дискуссии должны быть обобщенные выводы.

Домашнее задание обеспечивает следующие дополнительные возможности:

- позволяет сделать экологический дискурс-анализ с полноценным интертекстуальным этапом, так как во внеаудиторной обстановке у студентов имеется возможность привлечь достаточное количество дополнительных текстов;

- сделать более глубокий анализ на текстуальном и интертекстуальном этапах, соответственно и более обоснованные выводы как в смысловом, так и в лексическом аспектах, что обеспечивается наличием в домашних условиях достаточного времени.

Выбор текста можно сделать прерогативой студента, что даст студенту возможность учесть его экологические предпочтения. Но согласование текста с преподавателем является обязательным.

Графическая иллюстрация аудиторного занятия по дискурс-анализу

На рис. 2 представлена графическая иллюстрация аудиторного занятия по дискурс-анализу с помощью луковичных диаграмм Хофстеде [11]. На наш взгляд, эта иллюстрация может представлять интерес не только с методической точки зрения, но и с точки зрения теории дискурса.

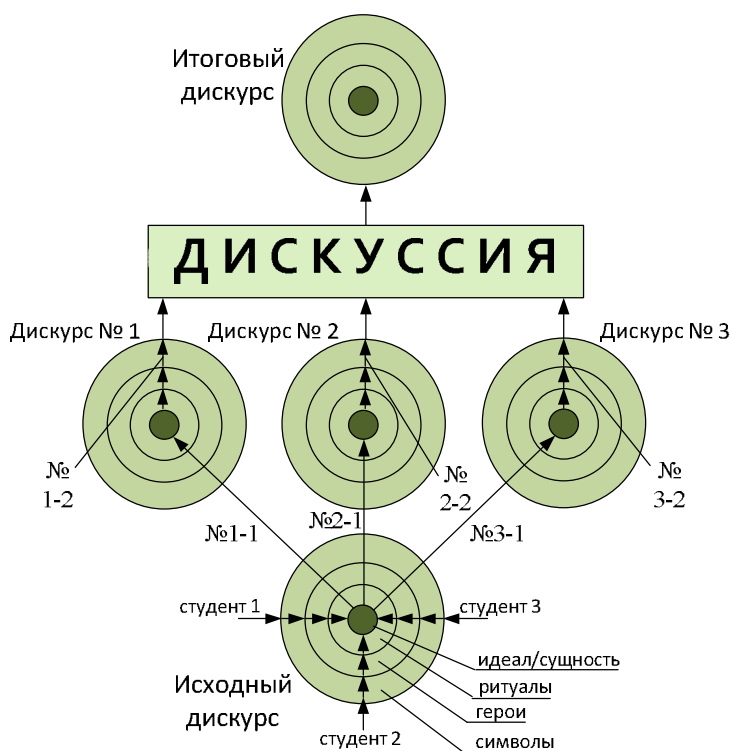


Рис. 2. Графическая иллюстрация аудиторного занятия по дискурс-анализу с помощью луковичных диаграмм Хофстеде

Исходным дискурсом на рис. 2 является текст, даваемый студентам для дискурс-анализа. Этот дискурс представлен в виде луковичной диаграммы. Такое представление дискурса / текста было введено голландским ученым Хофстеде. Внешним, поверхностным слоем диаграммы являются символы (слова, жесты, артефакты и т.д.). Они дос-

тупны для восприятия наблюдателем. С помощью символов в сознании читателей текста формируются герои и ритуалы. Символы, герои и ритуалы являются эксплицитными слоями дискурса. Его невидимый слой (имплицитный слой) сконцентрирован в ядре (идеал / сущность). Именно это ядро определяет и руководит поведением людей.

На занятии по дискурс-анализу студенты анализируют исходный текст. Главной целью дискурс-анализа является «познание» идеала / сущности. На рис. 2 показано для примера, что исходный текст анализируется тремя студентами. Стрелки, иллюстрирующие процесс дискурс-анализа, символизируют тот факт, что на пути к познанию идеала студентам приходится последовательно изучать, «взламывать» эксплицитные слои дискурса.

В силу разных причин понимание идеала у разных студентов может быть разным. Если это так, то у каждого студента появляется свой идеал, отличающийся от того, который имелся в виду автором анализируемого текста. Процесс появления у студентов новых идеалов иллюстрируется линиями № 1-1, № 2-1, № 3-1, которые направлены из идеала исходного дискурса в идеалы дискурсов № 1–3 соответственно. Чтобы сделать свои идеалы доступными для окружающих, студенты в силу своих возможностей создают эксплицитные слои, т.е. они с помощью речевых средств доводят до окружающих собственное понимание идеала. Процесс создания эксплицитных слоев и дискурсов в целом иллюстрируется линиями № 1-2, № 2-2, № 3-2.

После доклада студентами результатов дискурс-анализа начинается дискуссия, которая является обратным процессом по отношению к дискурс-анализу. Дискуссия представляет собой обобщение, синтез, в результате которого дискурсы № 1–3 преобразуются в итоговый дискурс, в котором выражена обобщенная точка зрения всех студентов, принимающих участие в дискуссии.

Заключение

Использование критического дискурс-анализа в преподавании ИЯ формирует умение выявить в иноязычном тексте контекст, найти противоречия, требующие изучения дополнительной информации, определить социальных заказчиков текста и их мотивы. Тем самым формируется отношение студентов к тексту не как к набору иноязычных слов, а как к инструменту, способному воздействовать на социальную реальность.

Выполнение студентами дискурс-анализа создает благодатную почву для организации дискуссии. Различие ментальности студентов обуславливает различие в их дискурс-анализах. Это различие способствует проведению успешной дискуссии, ибо полноценная дискуссия

может состояться только тогда, когда будут различаться мнения ее участников.

Обучение студентов дискурсивному и дискуссионному умениям является актуальным даже при изучении русскоязычных текстов. Но вдвойне актуальными являются такие умения на занятиях ИЯ, когда основное внимание студентов концентрируется на лексике и грамматике.

Предлагаемая методика обучения ИЯ студентов-экологов через экологический дискурс-анализ, являющийся адаптацией критического дискурс-анализа Нормана Фэйрклау к экологии, может быть использована для разработки аналогичных методик с целью их применения при обучении студентов других специальностей.

Литература

1. **Фуко М.** Археология знания. СПб. : Гуманитарная академия, 2004.
2. **Карасик В.И.** Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград : Перемена, 2002.
3. **Гураль С.К.** Обучение иноязычному дискурсу как сверхсложной саморазвивающейся системе : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Тамбов, 2009.
4. **Гураль С.К.** Дискурс-анализ в свете синергетического видения. Томск : Изд-во Том. ун-та, 2012.
5. **Корнеева М.А., Гураль С.К.** Интеграции кейс-стади метода в иноязычное обучение студентов направления «Прикладная механика» в контексте актуальных образовательных тенденций // Язык и культура. 2017. № 2 (38). С. 190–206.
6. **Тичер С., Мейер М., Водак Р., Веттер Е.** Методы анализа текста и дискурса / пер. с англ. Харьков : Гуманитарный Центр, 2009.
7. **Кравченко Н.К.** Практическая дискурсология: школы, методы, методики современного дискурс-анализа : науч.-практ. пособие. Луцьк : Волиньполіграф, 2012.
8. **Fairclough N.** Language and Power. L. : Longman, 1989.
9. **Fairclough N.** Textual analysis for social research. N. Y. : Routledge, 2003.
10. **Wodak R.** Critical linguistics and critical discourse analysis // Handbook of Pragmatics. Amsterdam : J. Benjamins, 1995.
11. **Hofstede G.** Culture's consequences: international differences in work-related values. L. : Sage Publications, 1980.

Сведения об авторах:

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

Головки Оксана Станиславовна – преподаватель английского языка кафедры английского языка естественнонаучных и физико-математических факультетов Томского государственного университета (Томск, Россия). E-mail: oksana0101@list.ru

Петрова Галина Ивановна – доктор философских наук, профессор, заслуженный профессор Томского государственного университета. (Томск, Россия). E-mail: Seminar_2008@mail.ru

Поступила в редакцию 19 ноября 2018 г.

THE USE OF CRITICAL DISCOURSE-ANALYSIS IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION

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

Golovko O.S., Lecturer, Department of English for Natural Science, Physics and Mathematics Faculties, Faculty of Foreign Languages, Tomsk State University (Tomsk, Russia). E-mail: oksana0101@list.ru

Petrova G.I., D.Sc. (Philosophy), Professor, Honored Professor of Tomsk State University (Tomsk, Russia). E-mail: Seminar_2008@mail.ru

DOI: 10.17223/19996195/44/11

Abstract. Norman Fairclough's critical discourse-analysis is briefly examined in the article. Herewith those elements of Norman's Fairclough critical discourse-analysis are emphasized that can be relevant to the discourse-analysis of ecological texts. Norman Fairclough offers to consider discourse in three aspects: discourse as a text, discourse as a discursive practice, discourse as a social practice. Discourse as a text – is a research aspect involving the analysis of internal relations in the original text. Discourse as a discursive practice considers the dialectical relationship of analyzed discourse with other discourses. The main concepts for description of these communicatives are intertextuality and recontextualization. Discourse analysis as a social practice focuses on identification of relationship between a text and social reality, social practices, and structures. Norman Fairclough's critical discourse-analysis is adapted to Ecology, the method of critical discourse-analysis of ecological texts is developed (ecological discourse analysis) and the English language teaching technique is developed on its basis. Ecological discourse analysis encompasses the following stages: original text analysis, intertextual analysis, conclusions. Original text analysis deals with a single unit of analysis; it can be a word, a phrase, a sentence, a text passage and a text as a whole. The analysis includes two stages. In the first stage of analysis, the attention of students focuses on the revealing of semantic content which the author of the text would like to place in the mental space of a reader. In the second stage a student should find out whether the text has the other variants of interpretation distinct from the main semantic content emphasizing by the author. Intertextual analysis makes it possible to understand other variants of original text interpretation, externally, in the process of matching and comparison with other texts and statements. Original text analysis and intertextual analysis are invited to do with the help of socially-critical approach. We give the following definition to the socially-critical approach: "socially critical-approach is a critical review with a deep immersion into the history of all the social and ecological consequences which can be the result of the environmental activities described in the text and identification of possible social customers". The conclusions are the result of discourse-analysis. Foreign language teaching technique with the use of ecological discourse-analysis is summarized briefly. The technique consists of the following stages: introduction classes, face-to-face classes on discourse-analysis, homework assignment on discourse-analysis.

Keywords: discourse; critical discourse-analysis; Ecology; method; textual analysis; intertextual analysis; socially-critical approach; foreign language teaching technique.

References

1. Fuko M. (2004) *Arkheologiya znaniya* [Archeology of knowledge]. SPb.: Gumanitarnaya Akademiya.
2. Karasik V.I. (2002) *Jazykovoy krug: lichnost', kontsepty, diskurs* [Language circle: personality, concepts, and discourse]. Volgograd: Peremena.
3. Gural' S.K. (2009) *Obucheniye inozazychnomu diskursu kak sverkhoslozhnoy samorazvivayushchey sistema* [Teaching a foreign language discourse as overcomplicated self-developing system]. Pedagogics doc. diss. Tambov.
4. Gural' S.K. (2012) *Diskurs analiz v svete sinergeticheskogo videniya* [Discourse analysis in the light of synergistic vision]. Tomsk: Izdatel'stvo Tomskogo universiteta.
5. Gural' S.K., Korneyeva M.A. (2017) *Integratsii keys-stadi metoda v inozazychnoye 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.
6. Ticher S., Mejer M., Wodak R., Vetter S. (2009) *Metody analiza teksta i diskursa* [Methods for analysis of text and discourse] / Per. s angl. X.: Izd-vo Gumanitarniy tsentr.
 7. Kravchenko N.K. (2012) *Prakticheskaya diskursologiya: shkoly, metody, metodiki sovremennogo diskurs-analiza*. Nauchno-prakticheskoe posobie [Practical discourse science: schools, methods, techniques of modern discourse analysis. Scientific and practical textbook]. Lutsk: Volyn' poligraf.
 8. Fairclough N. (1989) *Language and Power*. London: Longman.
 9. Fairclough N. (2003) *Textual analysis for social research*. New York: Routledge.
 10. Wodak R. (1995) *Critical linguistics and critical discourse analysis* // *Handbook of Pragmatics*. Amsterdam: J. Benjamins.
 11. Hofstede G. (1980) *Culture's consequences: international differences in work-related values*. London : Sage Publications.

Received 19 November 2018

ПОДГОТОВКА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В РУСЛЕ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ ПАРАДИГМЫ

Е.Н. Дмитриева, О.Г. Оберемко

Аннотация. Проблема методологической ориентации подготовки преподавателя иностранного языка не является новой для методической науки. Но она возникает каждый раз, когда обнаруживается противоречие между новыми реалиями, вызовами времени и образовательной среды и недостаточно оперативным реагированием на них со стороны системы институциональной подготовки преподавателя иностранного языка. Достижение соответствия современным требованиям к подготовке преподавателя связано, в первую очередь, с определением ее методологических приоритетов. Цель статьи – представить характеристику культурологической парадигмы как методологического приоритета, определяющего сущностные признаки процесса подготовки преподавателя иностранного языка, его задачи и содержание. В статье определяется системообразующий компонент в подготовке преподавателя иностранного языка – иноязычная подготовка, поддерживается идея взаимосвязи языка и культуры в обучении. Культурологическая парадигма трактуется как объединение подходов, реализующих доминирующие образовательные идеи – когнитивно-информационную (традиционную), культурологическую, личностную и компетентностную. Они объединяются на основе принципа дополнительности при ведущей роли культурологического подхода. Установлено, что культурологическая парадигма является феноменом современной реальности подготовки преподавателя иностранного языка, проявляющим себя на разных уровнях: методологическом, теоретическом, практическом. Обозначены сущностные признаки культурологической парадигмы, позволяющие идентифицировать ее в процессе подготовки преподавателя иностранного языка: организованный процесс овладения иноязычной культурой является системообразующим компонентом подготовки; сопряженное обучение языку и культуре с начального этапа подготовки посредством изучения лингвострановедческого аспекта содержания; применение развивающих образовательных технологий и активных методов обучения, имеющих культурологическую, исследовательскую направленность. Обосновано положение о том, что в русле культурологической парадигмы иноязычная подготовка преподавателя иностранного языка представляет собой процесс овладения иноязычной культурой с присущими ей культурными кодами. Отмечено, что реализация культурологической парадигмы наиболее логично осуществляется с помощью лингвострановедческого аспекта содержания подготовки преподавателя. Указаны приоритетные технологии и методы обучения лингвострановедению.

Ключевые слова: культурологическая парадигма; иноязычная культура; лингвострановедческий аспект содержания подготовки преподавателя; лингвострановедческая компетенция.

Введение

В условиях информационного общества, когда заметно усиливаются процессы взаимопроникновения культур, владение иностранным языком становится важным ресурсом для академической и профессиональной мобильности современного человека, фактором его конкурентоспособности, культурного и социального становления. Это находит отражение в современной языковой политике государства в сфере образования: вводится обязательное изучение иностранного языка со 2-го по 11-й класс общеобразовательной школы, на всех уровнях образования расширяется лингвистический репертуар, повышаются требования к уровню владения иностранным языком с профессиональными целями выпускниками вузов. Преподаватель иностранного языка – важнейшее звено в осуществлении языковой политики современной России. Непрерывная модернизация федеральных государственных стандартов всех уровней образования, в том числе в части обучения иностранным языкам, определяет повышение требований к качеству подготовки преподавателя иностранного языка, что требует уточнения ведущей методологии данной подготовки в современных условиях и системного осмысления задач и содержания обучения иностранному языку в вузе.

Проблема определения и апробации методологических основ подготовки преподавателя иностранного языка не является новой для методической науки, однако она возникает каждый раз при наличии неопределенности и разночтений в понимании роли и функций преподавателя. В качестве примера приведем только одно, но весьма показательное мнение, высказанное в текущем году в одной из телепередач: «Сегодня арсенал методический, например, в обучении иностранному языку, таков, что участие педагога может быть и необязательным, а эффективность обучения будет очень высокая. <...> И получается, что действительно не нужно знать до такой степени английский язык, чтобы прямо как специалист преподавать это детям. Методика, инструментарий, технологии обучения привычны, а знание языка... Повторяю: человек, который сам изучает в этот момент английский и организует изучение английского детьми вместе с собой, может оказаться более эффективным» [1]. С приведенным суждением трудно согласиться, так как преподаватель олицетворяет для обучающихся носителя иностранного языка, он призван демонстрировать образец культурной иноязычной речи, быть компетентным в разнообразных коммуникативных ситуациях. Высокий уровень владения иностранным языком является для преподавателя дидактическим средством влияния на обучающихся. Поэтому необходимы сохранение ориентации на его фундаментальную лингвистическую и лингводидактическую подготовку, формирование иноязычной речевой деятельности высокого уровня, традиционных для отечественного лингвистического высшего образования.

В лингвистическом образовании сложилось обоснованное понимание того факта, что язык является неотъемлемой частью культуры народа, символизируя собой, как утверждает Р.П. Мильруд [2], культуру его носителей. Коммуникация на иностранном языке представителей разных культур определяется как межкультурная коммуникация, что стало методологически значимым 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.). Эту мысль поддерживают Д. Гиллесли, С.К. Гураль и А.А. Ким-Малони [3], утверждая, что общая парадигма иноязычного образования в России ориентирована на межкультурную коммуникацию.

Межкультурный подход разрабатывается в современных исследованиях, освещающих различные стороны проблемы межкультурной коммуникации в обучении: отдельные аспекты (когнитивные, коммуникативные, профессиональные) формирования межкультурной компетенции при обучении иностранному языку (Н.И. Алмазова, О.Ю. Искандарова, И.Л. Плужник); реализация конкретного подхода (коммуникативно-когнитивного, проективного) в обучении иностранному языку (С.А. Вишнякова, А.В. Щепилова); формирование готовности будущего специалиста к использованию иностранного языка в профессиональной деятельности (Ж.В. Перепелкина); формирование лингвогуманитарной культуры будущего учителя (В.Н. Карташова); лингвистический и дидактический аспекты изучения стратегий коммуникативного поведения в ситуациях межкультурного общения (Т.Н. Астафурова) и др. Исследуя целый ряд подходов, направленных на решение проблемы взаимодействия языка и культуры в отечественной и зарубежной лингводидактике, Е.Г. Тарева [4] делает вывод о зарождении и утверждении целостной лингводидактической парадигмы, определяемой ею как культуросообразная.

Таким образом, понятие культуры является определяющим в исследованиях процессов иноязычной коммуникации и лингвистического образования.

Методология

Изучение лингводидактических и педагогических исследований последнего десятилетия убеждает в том, что ведущийся сегодня научный поиск в области модернизации подготовки преподавателя иностранного языка в вузе является отражением противоречия между эволюционирующей социальной реальностью и бытованием информационно-репродуктивной практики обучения, которая способствует упрочению просветительской модели его подготовки. Современную образовательную среду отличают такие качества, как открытость образовательного процес-

са, интеграция научного знания в содержании подготовки преподавателя, новые средства обучения иностранному языку, современные подходы к обучению, характерными чертами которых являются междисциплинарность и целостность влияния на личность. Многостороннее усложнение образовательной среды приводит к необходимости не столько конкретно-дидактической проработки процесса подготовки преподавателя иностранного языка, сколько осмысления методологии этой подготовки, отвечающей реалиям и вызовам современности, современному этапу развития научных представлений о взаимосвязи языка и культуры и ее отражении в содержании подготовки преподавателя иностранного языка.

Проблема, рассматриваемая в настоящей статье, состоит в поиске ответа на вопрос – каковы научно-теоретические основы трактовки культурологической парадигмы в подготовке преподавателя иностранного языка как методологического приоритета данной подготовки? Объектом рассмотрения являются сущностные признаки культурологической парадигмы, позволяющие идентифицировать ее в процессе подготовки преподавателя иностранного языка; предмет исследования – лингвострановедческий аспект содержания иноязычной подготовки преподавателя иностранного языка как фактор реализации культурологической парадигмы. Признание иноязычной подготовки системообразующим компонентом в подготовке преподавателя иностранного языка, принятие идеи взаимосвязи языка и культуры в обучении определяют цель данной статьи – представить характеристику культурологической парадигмы как методологического приоритета, обозначающего сущностные признаки процесса подготовки преподавателя иностранного языка, его задачи и содержание.

Усилиями представителей разных наук сложилась общая методологическая база для осуществления исследования в рамках настоящей статьи. Прежде всего, это труды в области педагогической системологии и методологии педагогики и образования; положения, разработанные современной наукой о едином, глобально эволюционирующем мире, о внутренне непротиворечивом синтезе разных подходов в образовании на основе принципа дополнительности. В современных научных публикациях звучат идеи полипарадигмальности науки, обоснование методологии образования, построенной не на конкуренции идей, а на его многомерном видении, в том числе открытости всевозможным трактовкам проблемы соотношения и взаимосвязи образования и культуры, позволяющим строить эффективные модели подготовки преподавателя иностранного языка.

Культурологическая парадигма как методологический приоритет в подготовке преподавателя иностранного языка

Трактовка культурологической парадигмы как основы подготовки преподавателя иностранного языка в вузе базируется на понимании па-

радикалы как методологической категории, лежащей в основе проектирования и осуществления современного образовательного процесса. Исходной трактовкой понятия «парадигма» принято ее общенаучное понимание как системы существенных научных достижений, по образцу которых организуется исследовательская или образовательная практика в данной области знаний в определенный исторический период [5, 6]. Практико-ориентированный характер педагогических наук, направленность педагогических исследований на развитие образовательного процесса диктуют своеобразие педагогических парадигм – в них сочетаются философский аспект, т.е. приоритеты отношения к человеку, его бытию и развитию, и конкретно-научный аспект (дидактический / методический) в определении путей достижения этих приоритетов.

Способность методологии педагогики влиять на образовательную практику подчеркивают Б.С. Гершунский, В.И. Загвязинский, В.В. Краевский, Н.Д. Никандров, В.С. Шубинский и др. Так, Б.С. Гершунский отмечает, что методология науки ориентирована, прежде всего, на ту объективную действительность, которую она «обслуживает», т.е. изучает и преобразует [7]. Свою трактовку характеристики методологии педагогической науки предлагает О.Г. Прикот [8]: а) понятие методологии неоднозначно и во многом зависит от ценностного самоопределения методолога; б) методология как феномен выступает в двух ипостасях – «объективной» и «субъективной» методологии; в) современная методология педагогики – это не столько учение о создании и использовании объективных методов деятельности, сколько о выборе метода, самоопределении к нему субъекта деятельности и / или создании уникальных субъективных методов, другими словами, это во многом наука о побуждении к деятельности, мотивации и стимулировании. «Субъективность» методологии проявляется в человеческой деятельности, где происходит самоопределение человека к уже существующему методу, отождествление с ним и / или разработка уникальных, присущих только данному субъекту методов деятельности. В современных условиях полипарадигмальности педагогической науки и образования, при сосуществовании различных методологических установок в теории и практике образования, это положение обеспечивает известную свободу в выборе методологических приоритетов для обеспечения качественной подготовки преподавателя и успешного поиска наиболее эффективного построения образовательного процесса при отсутствии жесткой идеологической регламентации [9].

В современном образовательном пространстве преобладают четыре образовательные идеи, обуславливающие доминирование той или иной парадигмы: когнитивно-информационная (традиционная), культурологическая, личностная и компетентностная, которые находят свое отражение в подходах к подготовке преподавателя в вузе. Культуроло-

гическая, личностная и компетентностная идеи разрабатываются в ответ на новый социальный заказ на образование в постиндустриальном обществе. В настоящее время все указанные идеи в результате научной разработки получили статус подходов, которые «вписываются» в культурологическую парадигму подготовки преподавателя иностранного языка, позволяют идентифицировать ее и применять в обучении, используя принцип дополнительности. Культурологический подход выделяется в этом ряду как основной, наиболее общий, сопряженный с пониманием культуры как феномена бытия человеческого общества, сохраняющего духовные и материальные достижения человечества, включающего непреходящие ценности, определяющего направления развития личности обучающегося. Прочие подходы – когнитивно-информационный, личностный и компетентностный – являются дополнительными и применяются для решения конкретных задач обучения. Таким образом, культурологический подход символизирует сущностную идею подготовки, определяющую базовые характеристики всех ее компонентов, а также угол зрения их трактовки при проектировании и осуществлении образовательного процесса. Всякая культура существует и передается посредством системы ценностей. То есть подготовку преподавателя иностранного языка в русле культурологической парадигмы в целом правомерно характеризовать как процесс организованного присвоения обучающимися системы ценностей иноязычной культуры, где все компоненты процесса – изучаемая информация, деятельность и способы ее осуществления, достижение необходимых компетенций, индивидуальный опыт иноязычной коммуникации и др. – приобретают характеристику «ценностное».

Актуализация понятия культуры как наиболее общего основания исследования процессов развития образовательной теории и практики в современных условиях понимается как закономерность, вызванная к жизни социальным заказом на образование в постиндустриальном обществе, переживающем сегодня глобальную научную революцию, «в ходе которой рождается новая постнеклассическая наука» [10. С. 12]. В.С. Степин отмечает, что «постнеклассический принцип рациональности расширяет поле рефлексии над деятельностью». Он учитывает соотношенность получаемых знаний об объекте не только с особенностью средств и операций деятельности, но и с «ценностно-целевыми структурами, что обуславливает необходимость изучать и разрабатывать в качестве приоритетных уникальные исторически развивающиеся системы, в которые в качестве особого компонента включен сам человек» [Там же. С. 120–121].

При рассмотрении культуры как базового понятия в характеристике культурологической парадигмы подготовки преподавателя иностранного языка имеет значение ее рассмотрение не только в качестве

общественного способа бытия, формы социальной жизнедеятельности, но и в качестве мировоззрения, способа мышления, совокупности взглядов или норм деятельности, сложившихся в социальной среде. Представление о культурной обусловленности образования выражено в принципе культуросообразности. Центральное положение данного принципа состоит в утверждении, что способы установления отношений человека с миром вырабатываются в культурно-исторических рамках (В.С. Библер, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Ю.М. Лотман, Э. Сэпир и др.). Г.Л. Ильин рассматривает эволюцию данного принципа в образовании в виде движения от идеи «культуросообразности образования как достижения полного взаимного соответствия личности обществу», через идеи помощи в самоопределении личности (гуманистическая педагогика), к его новому пониманию, выражающего отношение образования и современной культуры.

Для современной культуры существенным является признание «множества истин и представлений о мире, признание их своеобразия и ценности, поиск диалога и взаимопонимания. Этой тенденции в сфере образования соответствует отказ от единственной универсальной модели культурного, образованного человека, признание множества целей образования, предоставление личности права выбора и самостоятельного определения своего идеала и культурного образца» [11. С. 38–62]. Согласно его позиции, человек не только «образовывается», но и сам образует мир культуры – как объективно значимый, способствуя приращению культуры общества путем создания духовных и иных ценностей; так и собственный, создавая свою «картину мира», свое понимание мира, свое место и путь в этом мире.

Приведенная позиция Г.Л. Ильина помогает установить тот факт, что современное понимание отношения образования и культуры строится на основе признания таких ключевых понятий, как «целостность», «свобода», «взаимодействие», «взаимозависимость», «вариативность», «культурный контекст образования» и т.п. Это позволяет признать, что обозначение «культуросообразная» применительно к рассматриваемой парадигме акцентирует социально-культурный смысл подготовки преподавателя иностранного языка, способствуя доминированию просветительской модели формирования межкультурной компетенции, актуализируя, главным образом, механизмы культурной адаптации обучающихся. Тогда как обозначение «культурологическая» указывает на действительную емкость и широту влияния рассматриваемой парадигмы на процесс подготовки преподавателя иностранного языка, объединяя социальный и субъектно-личностный контексты его лингвистического образования в вузе.

В русле культурологической парадигмы иноязычная подготовка преподавателя иностранного языка становится процессом овладения

иноязычной культурой с присущими ей культурными кодами. Наиболее полно, на наш взгляд, характер такого процесса отражает лингвострановедческий аспект содержания обучения иностранному языку в подготовке преподавателя.

Лингвострановедческий аспект содержания подготовки преподавателя иностранного языка как фактор реализации культурологической парадигмы

Иностранный язык – главный инструмент в деятельности преподавателя иностранного языка, поэтому лингвистическая подготовка – ведущая задача в подготовке квалифицированного преподавателя. Современные представления о языке как объекте познания основаны на четырех фундаментальных его свойствах – исторически обусловленном характере развития, психической природе, системно-структурных основах его устройства, социально обусловленном характере возникновения и употребления. Исторически обусловленный характер развития языка свидетельствует о том, что он вбирает в себя и закрепляет те изменения в культуре того или иного народа, которые носят постоянный, значимый характер. Говоря о психической природе языка, нельзя ограничиться только узким пониманием этого факта с точки зрения механизма психического процесса. Требуется осознание того, что реальное бытие имеет язык каждого индивидуума. Но каждый говорящий человек уникален, и количество индивидуумов не позволит уловить суть этого психологизма. Всех говорящих объединяет то общее, что заключено в духовной организации человека, совокупности его душевных качеств, т.е. в душевном складе. Это позволяет говорить не столько о психологизме языка, сколько о его ментальности. Именно в ментальности проявляются типичные, характерные, самобытные черты языка. Очевидно, что первые два названных свойства языка требуют применения культурологического подхода в его преподавании. Два другие свойства языка – системно-структурная основа его устройства и социально обусловленный характер его возникновения и употребления, приводят к мысли, что в них заложены представления о внутренней и внешней структурах языка, об их взаимодействии в процессе его функционирования и исторического развития.

В последнее время в лингвистике существенное внимание стало уделяться изучению человеческого фактора в языке – языку в связи с человеческой деятельностью, человеку в языке и языку человека. Но пока еще не разработаны конкретные лингвистические теории, в полной мере учитывающие феномен человека. Причиной может быть отсутствие интегрирующей силы у всех четырех фундаментальных свойств языка: из социальности не следует системность, из исторического харак-

тера развития не следует психологической сущности языка, а его психологическая основа не обосновывает его социальности. В языковой подготовке преподавателя такую интегрирующую функцию может выполнять лингвострановедческий аспект содержания, изучающий языковой материал с ярко выраженной национально-культурной семантикой, наиболее полно и ярко отражающий культуру страны изучаемого языка. Не претендуя на исчерпывающий анализ лингвострановедческого содержания в подготовке преподавателя, остановимся на существенных положениях, характеризующих данный аспект содержания с точки зрения его соответствия культурологической парадигме.

Лингвострановедческий аспект содержания составляют не только страноведческая информация, но и способ ее выражения на изучаемом языке. Благодаря трудам ученых (О.С. Ахмановой, М.Л. Вайсбурд, Е.М. Верещагина, С. Влахова, В.Н. Волошинова, В.Г. Костомарова, А.А. Леонтьева, А. Нойберта, Г.В. Роговой, Г.Д. Томашина, С. Флорина и др.) в лингводидактике определилась структура содержания лингвострановедческого материала, включающая национальные реалии и фонтовую лексику, а также кинемы, характерные для народа – носителя изучаемого языка. Идеологизированные лексические единицы и узусальные формы речи могут также войти в него при наличии национально-культурного компонента, подлежащего извлечению и семантизации.

Значительный массив лингвострановедческого материала в обучении составляет лексика. Можно отметить, что познание культуры через слово в практике преподавания иностранных языков наиболее реально и эффективно. Но далеко не каждый студент сможет связать новое слово с полученными им знаниями о культуре страны изучаемого языка. В то время как взаимосвязь нового слова с теми или иными реалиями и особенностями быта и жизни страны изучаемого языка является более естественным и доступным путем к познанию культурной специфики языка. Ознакомление с иноязычной действительностью на занятиях иностранным языком происходит на основе всей совокупности страноведческих сведений, заключенных в учебных материалах и используемых в учебном процессе. Для передачи культурной информации, с одной стороны, важны языковые единицы с национально-культурным компонентом семантики. С другой стороны, для представления общей совокупности отобранных страноведческих сведений необходим широкий массив лексики с межъязыковыми понятиями, чтобы студенты могли вербализовать в высказываниях полученную ими страноведческую информацию и извлечь ее из аутентичных текстов. В лингвострановедческой теории слова Е.М. Верещагина и В.Г. Костомарова [12] выделяются два уровня содержания – понятие и фон, значимые для усвоения национальной семантики. При этом особую значимость имеют языковые единицы, фиксирующие исторические пласты

страноведческой информации, отражающей этно- и социокультурный контекст современной эпохи и перемен в нем. В процессе овладения языком, ознакомления с этими единицами происходят накопление знаний о стране, постижение процессов, явлений, характерных черт, особенностей иноязычной действительности, культуры носителей языка.

Лексические единицы, семантика которых включает национально-культурный компонент, являются специфическим языковым материалом, служащим основным объектом лингвострановедческой работы, и должны включаться в содержание языковой подготовки преподавателя уже на начальном этапе, чтобы на последующих этапах расширить и углубить ее. При этом языковые средства как элемент языковой системы в значительной мере изучены, отобраны и распределены по этапам обучения в зависимости от целевых установок, а языковые единицы – носители страноведческих фоновых знаний пока изучены и описаны недостаточно, несмотря на многолетнюю практику использования страноведческих материалов на занятиях по иностранному языку. Для преодоления этого дисбаланса предлагаем организовать учебную лингвострановедческую информацию, используя категорию «образ жизни народа» [13], в которой имеют место как национально-культурные реалии, так и фоновые знания. Для более эффективного проникновения в сущность иноязычной культуры данную информацию целесообразно структурировать на основе определения существенных многообразных связей и отношений, характерных для человеческих сообществ, например следующих: социальные, деятельностные, психологические, личностные, духовные, функционально-ролевые, эмоционально-оценочные и др. Информацию в рамках данных оснований можно усложнять в количественном и качественном отношении, исходя из этапа подготовки, поставленных целей и задач обучения, готовности студентов к усвоению материала и т.п. Возможны и другие варианты выбора оснований структурирования информации об образе жизни, так же как количество и объемность компонентов в структуре. Введение категории «образ жизни народа» способствует достижению нового уровня целостности содержания иноязычной подготовки преподавателя иностранного языка, что обеспечивает базу для обогащения и расширения коммуникативных программ обучения.

Выстраивание коммуникативных задач и создание на этой основе коммуникативных программ обучения связаны с достижением соответствующего уровня языковой и коммуникативной компетенций. Эти понятия, исследуемые в теории речевых актов и паралингвистике, явились откликом на проблему реализации взаимосвязи языковых знаний и речевых (коммуникативных) умений в процессе овладения языком и в настоящее время достаточно подробно изучаются в лингводидактике и методике обучения иностранным языкам на разных образовательных

уровнях. Языковая компетенция необходима для практического владения языком, но она может остаться скрытой возможностью обучающегося, если у него не сформирована коммуникативная компетенция. Утверждение коммуникативного принципа в обучении иностранным языкам создает основание для определения содержания коммуникативной подготовки как лингвистически, дидактически и психологически согласованное единство всех компонентов, образующих ситуации общения, а также знаний и умений, которые необходимы студентам для понимания и создания собственных программ речевого поведения. Содержание коммуникативной компетенции и, соответственно, коммуникативной подготовки преподавателя иностранного языка согласуется с целями и задачами изучения иностранных языков, которые диктуются интересами общества, в нашем случае – целями профессиональной деятельности, которые стоят перед преподавателем иностранного языка и находят отражение в соответствующих ФГОС. Кроме того, это содержание должно отражать запросы студентов – цели овладения языком, которые ставят перед собой студенты, их мотивацию и интересы, виды коммуникации, востребуемые во время учебы и после ее окончания.

Определенную сложность в плане овладения культурной сущностью иноязычной коммуникации оставляет тот факт, что для нее в сознании студента должны сформироваться понятия о новых предметах и явлениях, не аналогичных родной культуре и родному языку, имеющих также собственные языковые средства выражения. Представители одной культуры, несмотря на некоторую индивидуальную вариативность, демонстрируют характерный для этой культуры комплекс ритуалов отношений и т.д. в коммуникации. Коммуникативная деятельность людей, принадлежащих одной культуре, инвариантна в своей основе, отличается единообразием характерных черт. Отождествление человеком слова родного и иностранного языков приводит к тождеству их лексических фонов, переносу говорящим навыков и сведений из привычной для него культурной действительности в иноязычную культуру. Еще в 80-х гг. XX в. на эту особенность обратили внимание Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров, определив данное явление как лингвострановедческая интерференция. В ее основе – не влияние одного языка на другой, а влияние одной культуры на другую. Эта особенность проявляется именно в речи. Нередки ситуации, когда человек, плохо или совсем незнакомый с лингвострановедческим аспектом языка, в коммуникативных ситуациях иноязычного общения может не достичь полного взаимопонимания, несмотря на формально грамотный язык. Полноценная коммуникация в данном случае может не состояться только из-за неполной адекватности культурного содержания речи одного или всех участников общения. Все вышесказанное позволяет утверждать, что логично говорить не о коммуникативности, а о лингвострановедческой

компетенции, формируемой в процессе подготовки преподавателя иностранного языка. Под лингвострановедческой компетенцией мы подразумеваем целостную систему представлений об основных национально-культурных традициях, обычаях и реалиях страны изучаемого языка, позволяющую ассоциировать с лексической единицей этого языка ту же информацию, что и его носители, и добиваться полноценной коммуникации.

Важнейшая проблема реализации культурологической парадигмы в иноязычной подготовке преподавателя иностранного языка состоит в определении адекватных ей методов и технологий обучения. В этом плане в области обучения лингвострановедению предлагается ряд методов, отвечающих смыслу указанной парадигмы – выявление страноведческого содержания текстов разного типа, лингвострановедческий комментарий, изъяснение лексического фона, трехуровневая семантизация лексики. Однако методический репертуар для реализации культурно-образовательного потенциала данного содержания подготовки может быть существенно расширен. Ценность лингвострановедения видится в том, что данное содержание открывает большие возможности для использования развивающих образовательных технологий, в частности технологий проективного, проблемного и развивающего обучения, технологии развития критического мышления через чтение и письмо; а также методы активного обучения, такие как теоретическое и практическое исследование. В совокупности эти методы и технологии позволяют отойти от информационно-репродуктивной практики обучения с ее приоритетом механического запоминания в пользу обучения, активизирующего механизмы сознательного освоения иноязычной культуры, когнитивные способности, ценностное отношение к иноязычной культуре и процессу ее познания. Изучение лингвострановедческого материала специфично тем, что в этом процессе имеет значение как рациональное, так и образное познание. Поэтому логичным является использование арт-технологий в подготовке преподавателя. Соответственно названным технологиям и методам должны варьироваться формы организации обучения, наряду с групповыми формами необходима организация подгрупповой и индивидуализированной работы, работы «вне аудитории». Расширению организационных форм обучения способствуют современные технические средства.

Заключение

Исследование научных положений, приведенных в статье, позволяет констатировать, что в сфере лингвистики, лингводидактики, психологии, педагогики сложился достаточный научно-теоретический базис для того, чтобы идентифицировать культурологическую парадигму

в образовательном процессе подготовки преподавателя иностранного языка. Установлено, что культурологическая парадигма является феноменом современной реальности подготовки преподавателя иностранного языка, проявляющим себя на разных уровнях: методологическом, теоретическом, практическом.

Методологическая функция данной парадигмы состоит в интегрировании совокупности знаний о:

- сущностной взаимосвязи языка и культуры в подготовке преподавателя иностранного языка и выявлении на этой основе смыслового центра процесса подготовки – овладение иноязычной культурой и ее культурными кодами;

- ценностном потенциале понятия «культура», реализация которого в лингвистическом образовании позволяет руководствоваться не только традиционной, информационно-репродуктивной моделью подготовки преподавателя, а создавать и осуществлять культурологическую модель, способствующую формированию представлений о единстве развития языка и культуры, активизации механизмов осознанного овладения языковыми средствами другой культуры на основе развития у обучаемых исследовательского отношения к содержанию подготовки.

На теоретическом уровне культурологическая парадигма выступает как синтез теоретических положений, раскрывающих закономерности и условия овладения иноязычной культурой, базирующиеся на исследовании лингвистических, психологических, лингводидактических механизмов осуществления этого процесса. На практическом уровне культурологическая парадигма проявляется в виде совокупности организационно-дидактических условий, технологий и методов обучения, способствующих обеспечению исследовательской деятельности в сфере иноязычной культуры, активизации когнитивных процессов, мышления, развитию личностного потенциала студентов.

В ряду сущностных показателей, позволяющих идентифицировать культурологическую парадигму в подготовке преподавателя иностранного языка, выделяются следующие: а) системообразующий компонент подготовки – организованный процесс овладения иноязычной культурой; б) сопряженное обучение языку и культуре с начального этапа подготовки посредством изучения лингвострановедческого аспекта содержания обучения; в) применение развивающих образовательных технологий и активных методов обучения, имеющих культуроведческую, исследовательскую направленность. Следование культурологической парадигме как методологическому приоритету в подготовке преподавателя иностранного языка обуславливает снятие таких проблем, как отчуждение содержания образования от обучающегося, пассивность обучающихся, лингвострановедческая интерференция, преобладание информационно-репродуктивной модели обучения.

Литература

1. **Вадим Муранов** и Леонид Перлов. Школьная реформа: как учить детей? URL: <https://otr-online.ru/programmy/segodnya-v-rossii/vadim-muranov-i-leonid-perlov-shkolnaya-reforma-kak-uchit-detey-34435.html>
2. **Мильруд Р.П.** Язык как символ культуры // Язык и культура. 2013. № 2 (22). С. 43–60.
3. **Гиллеси Д., Гураль С.К., Ким-Малони А.А.** Продвижение русского языка в евразийское пространство через культуру и образ жизни народов Сибири // Язык и культура. 2017. № 40. С. 8–19.
4. **Тарева Е.Г.** Система культуросообразных подходов к обучению иностранному языку // Язык и культура. 2017. № 40. С. 302–320.
5. **Кун Т.** Структура научных революций. М. : Прогресс, 1977. 511 с.
6. **Философия** и методология науки / под ред. В.И. Купцова. М. : SvR-Аргус, 1994. Ч. 1. 257 с.
7. **Гершунский Б.С.** Философско-методологические основания развития образования в России. М. : ИТП МИО, 1993. 160 с.
8. **Прикот О.Г.** Педагогика отождествления и педагогическая системология. СПб. : ТВПинк, 1995. 260 с.
9. **Дмитриева Е.Н.** Повышение качества профессиональной подготовки учителя на основе информационно-смыслового подхода. Н. Новгород : НГЛУ, 2012. 312 с.
10. **Степин В.С.** Смена типов научной рациональности // Синергетика и психология. Тексты. Вып. 1: Методологические вопросы. М. : Союз, 1997. С. 108–121.
11. **Ильин Г.Л.** Образование и культура: поиски взаимного соответствия. М. : Исслед. центр проблем кач-ва подгот. спец-тов, 1992. 78 с.
12. **Верещагин Е.М., Костомаров В.Г.** Лингвострановедческая теория слова. М. : Рус. яз., 1980. 320 с.
13. **Оберемко О.Г.** Аксиологический аспект обучения иностранному языку в лингвистическом вузе // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. 2015. № 3 (39). С. 243–247.

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 имени 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 20 октября 2018 г.

TRAINING OF A FOREIGN LANGUAGE TEACHER IN LINE WITH THE CULTURAL PARADIGM

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., D.Sc. (Education), Professor, Professor of Department of Methodology of Teaching Foreign Languages, Pedagogics and Psychology, Nizhny Novgorod Linguistics

University named after N.A. Dobrolubov (Nizhny Novgorod, Russian). E-mail: metod@lunn.ru

DOI: 10.17223/19996195/44/12

Abstract. The problem of methodological orientation of foreign language teacher training is not new for methodological science. But it arises every time when there is a contradiction between the new realities, challenges of time and educational environment on the one hand, and the lack of rapid response to them by the system of institutional training of a foreign language teacher. Achieving compliance with modern requirements for teacher training is primarily associated with the definition of its methodological priorities. The purpose of the article is to present the characteristics of the cultural paradigm as a methodological priority that determines the essential features of the process of training a foreign language teacher, its objectives and content. The article defines the system-forming component in the training of a foreign language teacher – foreign language training, supports the idea of the relationship of language and culture in learning. The cultural paradigm is interpreted as a combination of approaches that implement the dominant educational ideas – cognitive-information (traditional), cultural, personal and competence. They are United on the basis of the principle of complementarity with the leading role of cultural approach. It is established that the cultural paradigm is a phenomenon of modern reality of foreign language teacher training, manifesting itself at different levels: methodological, theoretical, practical. Essential features of the cultural paradigm, allowing to identify it in the process of training a foreign language teacher: the organized process of mastering a foreign language culture is a system-forming component of training; conjugate language and culture training from the initial stage of training through the study of the linguistic-cultural aspect of the content; the use of developing educational technologies and active teaching methods with cultural, research orientation. The article substantiates the position that in line with the cultural paradigm of foreign language teacher training is a process of mastering a foreign language culture with its inherent cultural codes. It is noted that the implementation of the cultural paradigm is most logically carried out with the help of the linguistic aspect of the content of teacher training. The priority technologies and methods of teaching language studies are indicated.

Keywords: cultural paradigm, foreign language culture; linguistic-cultural aspect of the content of teacher training; linguistic-cultural competence.

References

1. Muranov V., Perlov L. Shkol'naya reforma: kak učit' detey? [School reform: how to teach children?] – URL: <https://otr-online.ru/programmy/segodnya-v-rossii/vadim-muranov-i-leonid-perlov-shkolnaya-reforma-kak-uchit-detey-34435.html>
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. Gillespi D., Gural' S.K., Kim-Maloni A.A. (2017) Prodvizhenie russkogo yazyka v evrazijskoe prostranstvo cherez kul'turu i obraz zhizni narodov Sibiri [Promotion of the Russian language in the Eurasian space through the culture and lifestyle of the peoples of Siberia] // Jazyk i kul'tura – Language and Culture. 40. pp. 8–19.
4. Tareva E.G. (2017) Sistema kul'turoobraznykh podkhodov k obucheniyu inostrannomu yazyku [The system of culture-congruent approaches to teaching a foreign language] // Jazyk i kul'tura – Language and Culture. 40. pp. 302–320.
5. Kun T. (1977) Struktura nauchnykh revolyucij [The structure of scientific revolutions]. M.: Progress.
6. Filosofiya i metodologiya nauki [Philosophy and methodology of science] (1994) / Pod red. V.I. Kupcova. Part 1. M.: SvR-Argus.

7. Gershunskiy B.S. (1993) *Filosofsko-metodologicheskie osnovaniya razvitiya obrazovaniya v Rossii* [Philosophical and methodological bases for development of education in Russia]. M.: ITP MIO.
8. Prikot O.G. (1995) *Pedagogika otozhdestvleniya i pedagogicheskaya sistemologiya* [Pedagogy of identification and pedagogical systemology]. SPb: TVPink.
9. Dmitrieva E.N. (2012) *Povyshenie kachestva professional'noi podgotovki uchitelya na osnove informacionno-smyslovogo podhoda: Monografiya* [Improving the quality of training of professional teacher based on the informational-semantic approach: Monograph]. Nizh. Novgorod: NGLU.
10. Stepin V.S. (1997) *Smena tipov nauchnoj racional'nosti* [Change of types of scientific rationality] // *Sinergetika i psikhologiya. Teksty. Vyp. 1 "Metodologicheskie voprosy"*. M.: MGSU "Soyuz". pp. 108–121.
11. Il'in G.L. (1992) *Obrazovanie i kul'tura: poiski vzaimnogo sootvetstviya* [Education and culture: the search for mutual conformity]. M.: Issled. centr problem kach-va podgot. spec-tov.
12. Vereshchagin E.M., Kostomarov V.G. (1980) *Lingvostranovedcheskaya teoriya slova* [Linguistic and cross-cultural theory of word]. M.: Russkiy jazyk.
13. Oberemko O.G. (2015) *Aksiologicheskij aspekt obucheniya inostrannomu jazyku v lingvisticheskom vuze* [Axiological aspect of teaching a foreign language in a linguistic university] // *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo. Seriya: Social'nye nauki*. 3 (39). pp. 243–247.

Received 20 October 2018

ФОРМИРОВАНИЕ ЖАНРОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ В НАУЧНОЙ СФЕРЕ ОБЩЕНИЯ

Н.И. Колесникова, Ю.В. Ридная

Аннотация. Рассмотрена проблема обучения русскому языку и иностранным языкам студентов, магистрантов и аспирантов, преимущественно на примере русского языка как иностранного (развитие письменной научной речи). Основное внимание в работе акцентируется на культуре письменной научной речи, выполняющей аккумулятивную и транслирующую функции, являющейся сложной, но особенно важной для формирования и развития личности обучающихся. С позиции лингводидактики описаны современное состояние и современные тенденции в изучении научного стиля как одной из функционально-речевых разновидностей современного русского литературного языка. В рамках дискурсивного подхода к обучению иностранным языкам особое внимание фокусируется на жанровом подходе и рассмотрении жанра с современных, социолингвистических позиций. В статье даны классические и современные определения жанров научной литературы, выделены основные классификационные характеристики жанра и факторы, организующие в своей совокупности речевой жанр как целостное единство высказывания. Научные жанры рассмотрены с аналитической, функциональной и лингводидактической точек зрения. Обосновывается актуальность формирования жанровой компетенции обучающихся (уровень бакалавриата, магистратуры, аспирантуры) в учебно-научно-профессиональной сфере общения. Жанровая компетенция как опережающее владение научными жанрами рассматривается как важнейший компонент профессиональной коммуникативной компетенции. Доказывается необходимость первоочередной работы по освоению письменных научных жанров для успешной научно-исследовательской деятельности и социализации выпускников нефилологических факультетов в будущем; выявлены и описаны типичные трудности, которые они, согласно опросу, испытывают на разных этапах формирования жанровых умений. Предложено решать проблему концептуально, с учетом различных этапов и профилей обучения и возможностью экстраполирования методики на любой иностранный или родной язык обучающихся. Достижению этой цели, как полагают авторы с опорой на мнение известных исследователей, помогает метод моделирования. Статья раскрывает содержание и структуру понятия «модель обучения русскому и иностранному языкам», опирающегося на теорию речевых жанров М.М. Бахтина и современные когнитивные исследования. Доказана целесообразность их введения в лингвометодический оборот. Раскрыто содержание понятий, связанных с текстовой и жанровой компетенцией: социокультурный и индивидуальный когнитивный иностранных учащихся, активизация индивидуального когнитивного иностранных студентов, магистрантов и аспирантов. Подробно описано содержание индивидуального когнитивного иностранных обучающихся, изложена авторская интерпретация его характеристик и поэтапного достижения це-

лей его формирования. Межпрофильность предлагаемой концепции обеспечивается ее базовой инвариантной частью, которая содержит сведения о языковых и экстралингвистических особенностях научного стиля, а учет специальности обучающихся и специфики этапа обучения осуществляется целенаправленным отбором дидактического материала. Основное содержание концепции составляет предложенная методика формирования жанровой компетенции иностранных студентов и магистрантов нефилологических вузов, реализующая идеи жанрово-стилистического и деятельностного подходов к содержанию и организации обучения. Данная методика включает типологические модели научных жанров, выступающие в качестве источника информации о новом жанре, позволяющие представить его в полном объеме и прогнозировать его существенные особенности уже на этапе подготовки текста. Центральной составляющей методики является межжанровая модель научного текста – нормативный, обобщенный, абстрактный, контурный алгоритм, имеющий вербальную репрезентацию в жанрах, актуальных для довузовского, вузовского и послевузовского этапов обучения. Выделены характерные черты и достоинства межжанровой модели, обеспечивающие ее универсальность для обучения. Представлены результаты сопоставительного анализа межжанровой модели русского научного текста с межжанровой моделью английского научного текста, доказывающие их корреляцию и присутствие общих, инвариантных компонентов в структуре ряда вторичных и первичных научных жанров на русском и английском языках. Показано преимущественное отличие межжанровой модели от известной структуры английской научной статьи IMRAD. Опытом многолетней работы авторов подтверждены ее более широкие методические возможности в обучении русскому языку и иностранным языкам.

Ключевые слова: русский и иностранный язык; письменная учебно-научно-профессиональная речь; социокультурный и индивидуальный когнитивный тип; типологические модели научных жанров; модели обучения; межжанровая модель; субжанр.

Введение

Современная научная проза отличается разнообразием жанровых вариаций, порожденных устными и письменными формами научной речи. Текстовые и жанровые особенности научного стиля (структурно-типологические и композиционно-смысловые особенности научных текстов, жанровые модели учебного реферата, аннотации, курсовой работы, тезисов, статьи...) «обнаруживают» себя в любой предметной области и актуальны для формирования коммуникативных умений обучающихся в научной и профессиональной сфере. С данной сферой общения российские и иностранные учащиеся связаны при получении любой специальности, на довузовском и вузовском этапах обучения, включая магистратуру и аспирантуру. Они должны владеть письменными и устными жанрами научной информации: уметь аннотировать и реферировать тексты, соотносимые с их специальностью, писать вторичные и первичные тезисы, готовить доклады и статьи, иметь навыки

участия в научной дискуссии, опыт написания исследовательских работ в своей предметной области и др.

Функциональный научный стиль, будучи книжным стилем, характеризуется ярко выраженной ориентацией на письменную форму, выступающую хранителем и транслятором научного знания. Владение логичной, целостной и связной речью более значимо для письма, чем для говорения [1], спонтанной устной речи широкого диапазона для многих категорий обучающихся практически не требуется, а коммуникативно значимые для них устные жанры (доклад, отчет, резюме, выступление на семинаре, участие в научной дискуссии и т.п.) по своим языковым характеристикам ближе к письменной речи, чем к устной [2].

Письмо вносит наибольший вклад в формирование компетенций, необходимых для написания текстов; в формирование комплексного умения человека общаться, в том числе и в учебно-научно-профессиональной сфере. Письмо способствует в будущем успешной научно-исследовательской деятельности и социализации выпускника в международной научной среде. Письму в иноязычном образовании отводится *«не вспомогательная и не рядовая, но центральная роль»*, гарантирующая *«реализацию богатого, разностороннего дидактико-методического потенциала письма»* [3. С. 9], в западных университетах обучение письму признается *«фундаментальным комплексом компетенций по отношению ко всему высшему образованию»* [4. С. 5].

Приоритетность обучения письменному профессиональному и научному дискурсу подчеркивается в отечественных работах, посвященных проблемам обучения иностранному языку на уровне магистратуры и аспирантуры [5, 6].

Умение продуцировать учебно-научные и собственно научные жанры выступает базисом, фундаментом, позволяющим российским и иностранным учащимся увереннее чувствовать себя в условиях учебного процесса на любом этапе обучения, особенно магистрантам и аспирантам, чьи потребности ориентированы на написание и защиту кандидатской диссертации, тиражированный автореферат которой становится достоянием научной общественности.

Анализ научной литературы показал, что такому важному вопросу, как исследование и описание с лингводидактической точки зрения жанров научного дискурса, не уделяется достаточного внимания.

В большинстве существующих учебников и учебно-методических пособий не учитываются коммуникативно-деятельностные потребности обучающихся в овладении на родном и иностранном языке жанрами, типичными для научно-исследовательской деятельности.

Анализ диссертационных и монографических исследований, учебников и учебно-методических пособий показывает, что при обучении русскому языку как иностранному, а также иностранным языкам внима-

ние исследователей фокусируется преимущественно на овладении студентами-нефилологами лексико-грамматическими навыками или на формировании у них навыков работы с письменным научным текстом при особом внимании к аннотированию и реферированию.

В концепции обучения письму на иностранном языке выделяют несколько подходов: традиционный, ориентированный на продукт текстовой деятельности; процессуальный, ориентированный на процесс; жанровый, ориентированный на жанр [7–10]. При традиционном и процессуальном подходе анализ и продуцирование текста не предполагают выделения жанра, к которому он может быть отнесен, и, соответственно, внимания к последнему, отсутствует учет экстралингвистических факторов (обусловленность ситуацией общения, мотивы и цели автора и адресата, параметры социокультурного контекста). Однако традиционный подход формирует представление о структурной организации текста, его связности и целостности, навыки написания текста по аналогии; процессуальный подход нацелен на овладение сложным, многоэтапным, процессом создания текста и направлен на развитие индивидуального и творческого письма. В рамках жанрового подхода в центре внимания обучающихся – знакомство со структурой и назначением разных жанров, восприятие жанров в качестве социально значимых единиц, овладение стратегиями их создания.

Считая важным и целесообразным сохранение и развитие лучших отечественных и зарубежных методических традиций и разработок, при формировании жанровой компетенции авторы предлагают использовать интегративный жанровый подход, гармонично сочетающий в себе положительные стороны описанных выше подходов.

Материалы и методы исследования

Научно-теоретическим аппаратом статьи послужили работы отечественных и зарубежных лингвистов, психологов, философов, педагогов, методистов, отечественная и зарубежная научная литература (монографии, статьи в периодических изданиях, сборники материалов международных и всероссийских научно-практических конференций, электронные ресурсы на русском и английском языке; материалы, размещенные на сайтах отечественных и зарубежных научных журналов и др.).

К базовым исследованиям, на которые ориентируются авторы статьи, можно отнести труды по:

– теории функциональной стилистики, в том числе проецируемой на лингводидактическое описание научного стиля (М.Н. Кожина, Е.А. Баженова, М.П. Котюрова);

– жанроведению и теории речевых жанров (М.М. Бахтин, Е.А. Баженова) и жанрового подхода к развитию речи (А.Г. Баранов, К.Ф. Седов);

– теории когнитивной лингвистики (теория когниотипа) А.Г. Баранова, идейно переосмысленные и представленные авторами статьи в собственной интерпретации;

– теории текста (А.Г. Баранов, Е.А. Баженова, М.П. Котюрова, Т.Н. Хомутова);

– теории речевой деятельности, психологии речи и психолингвистике (А.А. Леонтьев);

– теории языковой личности (К.Ф. Седов).

Материалом для научно-методического исследования явились научно-методическая и учебная литература, работы по вопросам использования жанрового и когнитивного подхода при обучении научной речи на русском и иностранном языке, теории и методики обучения иностранному языку и русскому языку как иностранному в неязыковых вузах. Авторы ссылаются на труды по:

– теоретическим основам лингводидактики и методики преподавания русского языка как иностранного и иностранных языков (Е.И. Пассов, Н.М. Разинкина, В.В. Добровольская, Л.К. Мазунова, П.В. Сысоев, И.Б. Короткина, R. Badger, G. White, V.K. Bhatia, I. Bruce);

– теории коммуникативно-деятельностного, личностно ориентированного и проблемного подходов в обучении, поэтапного формирования умственных действий (А.А. Леонтьев, Е.И. Пассов).

Авторы также опираются на важнейшие философские положения о социально-деятельностной природе человека, о единстве эмпирического и теоретического подходов в научном исследовании и обучении, на собственный профессиональный опыт, репрезентативность экспериментальных данных, статистический анализ результатов исследования.

При подготовке статьи использованы следующие методы:

– *теоретические*:

– анализ и обобщение методической, лингвистической, психолого-педагогической и учебной литературы по развитию научной речи на русском и английском языке;

– анализ существующих классификаций научных жанров; анализ письменных учебно-научных и научных текстов разных жанров, продуцируемых студентами и магистрантами нефилологических вузов;

– обобщение передового опыта преподавания русского языка как иностранного и иностранных языков и др.;

– *эмпирические*:

– анкетирование обучающихся с целью выявления наиболее актуальных научных жанров и самооценки уровня владения этими жанрами;

– моделирование методики обучения и системы заданий;

– формирующий эксперимент с целью проверки эффективности разработанной методики и результативности модели формирования жанровой компетенции и др.;

– *статистические*:

– качественно-количественный анализ результатов опытного обучения;

– статистический метод обработки полученных результатов.

Основными принципами, обеспечивающими достижение целей изложенной в статье модели формирования жанровой компетенции обучающихся, являются:

– сочетание линейного и концентрического принципов обучения (градуальность);

– принцип научности;

– учет мотивации и потребностей обучающихся;

– профессиональная направленность (учет специальности);

– принцип профессиональной компетенции преподавателя;

– принцип доступности дидактического материала;

– индивидуализация (индивидуальный подход в обучении);

– принцип организации систематического контроля;

– принцип обратной связи (интерактивности);

– использование инновационных технологий в обучении;

– воспитывающее обучение.

Результаты и обсуждение

В истории развития методики преподавания русского языка как иностранного письменная речь долгие годы оставалась «падчерицей» среди других видов речевой деятельности [2]. Такая же ситуация характерна для методики преподавания иностранных языков, хотя «важность письма как культуронакопительного и культуротранслирующего предмета, уникальной формы овладения средством межкультурного диалогического взаимодействия людей» представляется исследователям очевидной. Невнимание к письменной речи замедляет «процесс овладения языком и транслируемой им культурой, а следовательно, и развитие личности субъекта обучения в целом» [3. С. 4].

В настоящее время у методистов сложилось четкое понимание того, что письменная форма коммуникации доминирует над устной, что письмо «является наиболее трудной, длительно формируемой... высшей человеческой способностью» [Там же. С. 12].

В обучении письменной речи крайне значимым становится жанровый подход, согласно которому процесс создания текста предусматривает выбор не только лексических и грамматических средств, но и формы построения, соответствующей целям и задачам общения, а также учет адресата и адресанта, специфики ситуации общения [7].

В отечественной и зарубежной литературе жанры определяют с *классических позиций* как тип художественного текста, имеющий регулярно повторяющиеся формальные и семантические признаки и жесткую неизменяемую структуру, и с *современных или социолингвистических позиций* – как типичные риторические способы выражения повторяющихся социальных ситуаций [7, 11].

М.М. Бахтин определил жанр как «относительно устойчивый тематический, композиционный и стилистический тип высказывания», а также выделил факторы, организующие в своей совокупности целостное единство высказывания – речевой жанр, и актуальные для создания текстов различных научных жанров. К таким факторам относятся: а) предметно-смысловая исчерпанность; б) речевой замысел или речевая воля говорящего; в) типические композиционно-жанровые формы завершения [12].

Жанры научной литературы определяются также как «исторически сложившиеся устойчивые типы произведений научной литературы, обладающие функционально-стилевой спецификой и стереотипной композиционно-смысловой структурой» [13. С. 57].

Представление о научном стиле как об одном из функциональных стилей, о его стилеобразующих факторах, стиливых чертах, подстилях, жанровом многообразии является необходимым условием для ориентации в научно-профессиональной сфере как для преподавателей, так и для обучающихся и их научных руководителей.

Такое представление обогащает языковую личность, делает ее речь на родном и иностранном языке более осознанной и осмысленной, способствует процессу социализации в научном сообществе [7].

В фокусе нашего внимания к письменной речи находится процесс формирования жанровой компетенции обучающихся в научной сфере общения.

Под жанровой компетенцией мы понимаем *готовность* к моделированию научных текстов разных жанров, т.е. умение выбрать из многообразия видов и разновидностей, обусловленных целевым и функциональным назначением, научный жанр сообразно коммуникативной ситуации и представить его в соответствии с социально одобренной моделью, реализуемой адекватными языковыми конструкциями и стилистическими средствами).

К основным классификационным характеристикам жанра относим: форму реализации (устную / письменную); полевое представление жанровой структуры (ядерные, периферийные, пограничные жанры); изложение первичных или переработанных сведений (первичные / вторичные жанры); дифференциацию по подстилям (собственно научные, учебно-научные жанры); композиционно-смысловую организацию текста (с жестко фиксированной или «открытой», «свободной», «мягкой» структурой) и др. [14].

Жанровую компетенцию как опережающее владение научными жанрами мы рассматриваем в качестве важнейшего компонента, ключевого звена профессиональной коммуникативной компетенции.

Для обеспечения максимальной связи исследуемого объекта (вторичных и первичных письменных научных жанров как высшей единицы обучения) с потребностями обучающихся, назовем основные трудности, которые они, согласно опросу, испытывают на разных этапах формирования жанровых умений.

При написании вторичного жанра реферата (обучение начинается, как правило, с овладения вторичными жанрами) студентам трудно понять текст; выделить главное, основное; кратко передать то, что поняли; выразить свое отношение; структурировать текст; подобрать связующие клише.

Иностранные магистранты и аспиранты при поиске материала для написания русского научного текста часто обращаются к самостоятельному переводу с родного или английского языка, принося на суд преподавателя или научного руководителя сложный набор разрозненных и несогласованных синтаксических конструкций с элементами разножанровой направленности.

Как подойти к решению этой насущной проблемы?

Овладеть иностранным языком в полном объеме в процессе образования практически невозможно. Процесс образования обычно «строится реверсивным путем: сначала намечается конечный продукт (цель)» [1. С. 68; 12], а затем определяется методика обучения, направленная на его подготовку как достижение результата.

В методике обучения продуцированию научных жанров учащимся, на наш взгляд, более важно понимать не то, «на какие элементы мы можем разложить продукт», а то, «из каких единиц *складывается* процесс» [15. С. 32].

Решить проблему может помочь метод моделирования: «...любая модель является аппроксимацией оригинала», так как «она воспроизводит не все функции оригинала, а лишь некоторый их комплекс». Необходимо строить модели, близкие «к функционированию живого языка», ориентированные на использование в качестве средства общения [16. С. 126–127].

Для овладения каким-либо жанром обучающимся необходимо овладеть его типологической моделью, выступающей в качестве источника информации о новом жанре, позволяющей заранее представить его в полном объеме и прогнозировать его существенные особенности уже на этапе подготовки (например, модель реферата / доклада, статьи, курсовой и диссертационной работы).

В разработке методики формирования жанровой компетенции иностранных студентов, магистрантов и аспирантов целесообразно

опираться на современные когнитивные исследования, базирующиеся на теории речевых жанров М.М. Бахтина, согласно которой «жанры речи присутствуют в сознании языковой личности в виде фреймов, влияющих на процесс разворачивания мысли в слово» [17. С. 112].

Структуре фрейма аналогичен и разработанный А.Г. Барановым когниотип – *ментально-лингвистическая модель (фрейм) – социокультурная база данных, декларативных и частично процедурных, для порождения и понимания массива текстов определенной предметной области, включающая тематические макроструктуры, композиционные схемы текстов и «батареи» языковых выражений «в их жанрово-стилистической спецификации»* [18. С. 37].

В нашем представлении когниотип имеет следующие характеристики:

- 1) принадлежит к предметной области научных текстов, ограниченной специальностью обучающихся;
- 2) включает композиционные схемы научных текстов разных жанров;
- 3) включает набор языковых выражений, соотнесенных в подсознании субъекта с научной сферой общения и подязыком специальности;
- 4) дополняется знаниями интерперсонального вида о *процедуре* текстовой деятельности (особенностях выстраивания метатекста, использовании средств воздействия на адресата, внимании к основным и второстепенным чертам научного стиля, учете способов изложения, текстовых категорий и пр.).

Такая модель когниотипа коррелирует с дефиницией речевых жанров как *относительно устойчивых, тематических, композиционных и стилистических типов высказываний* [12], дополненной *процедурными* знаниями – *речевым замыслом и речевой волей говорящего*.

Знание как важнейшая личностнообразующая категория состоит из знания коллективного (социокультурного) и индивидуального. Для целей обучения наряду с социокультурным когниотипом принципиально важно выделить индивидуальный когниотип, существующий в сознании отдельной вторичной языковой личности, обусловленный ее собственными коммуникативно-познавательными потребностями и эволюционирующий в процессе приобретения ею нового социального и текстового опыта. Эти два модуса когниотипа, согласно А.Г. Баранову, соотносятся как часть и целое, и каждая вторичная языковая личность обладает некоторым набором знаний и представлений, носящих коллективный и индивидуальный характер.

В среднем индивидуальный когниотип носителя языка составляет не более 20% от когниотипа социокультурного. Естественно предположить, что индивидуальный когниотип вторичной языковой личности имеет более низкий уровень сформированности.

Полнота индивидуального когниотипа по отношению к социокультурному когниотипу обусловлена:

- уровнем развития языковой личности вообще;
- уровнем владения вторичной языковой личностью изучаемым языком;
- компетенцией языковой личности в осваиваемой предметной области.

Эта область, как указывалось выше, нередко дополнительно осваивается иностранными учащимися по источникам на родном языке или языке-посреднике (что приводит к большому количеству языковых и стилистических ошибок, а также ошибок в сфере социокультурных различий, существующих между письменной речью на русском языке и родном языке учащихся). Однако письменные работы (рефераты, доклады статьи, диссертацию) студенты, даже те, кто выбрал для изучения английский язык, как правило, пишут и защищают на русском языке, параллельно изучаемом или совершенствуемом.

Процесс становления человека как профессионала, по мнению психологов, непосредственно связан с развитием его как личности и предполагает *развитие имеющихся задатков* либо появление у него новых качеств и свойств.

Для уменьшения разности между индивидуальным когниотипом вторичной языковой личности и социокультурным когниотипом в научной сфере общения, мы используем понятие «адресная активизация индивидуального когниотипа» [14], под которой понимаем использование индивидом в процессе текстовой деятельности теоретических сведений и практических умений и навыков, упорядоченных в соответствии с моделями простых и сложных жанров. Для достижения целей адресной активизации индивидуального когниотипа необходимо сформировать у обучающихся:

1. Предметные знания – представление об информации, содержащейся в массиве научных и учебно-научных текстов какой-либо специальности и готовность их использовать.

2. Представление о структурно-композиционных особенностях, схемах / моделях научных текстов разных жанров, о стандартном наборе целых блоков, превращающихся в некоторых типах статей в устойчивую композиционно-речевую схему, и способность / готовность к их использованию.

3. Представление о характерном для научного стиля с учетом подязыка специальности и конкретного жанра «ансамбле» языковых средств и выражений и готовность их использовать.

4. Готовность использовать освоенные знания о научном стиле, языке науки, способах изложения (описание, повествование, рассуждение, определение), категориальных особенностях научного текста (диа-

логичность, гипотетичность, интертекстуальность, оценочность, акцентность, авторизация, проспекция, ретроспекция, плотность), мета-языке при построении и понимании текстов разных жанров на русском языке [14].

Прокомментируем содержание заявленных целей. Достижение первой цели входит в задачи индивида и преподавателей спецдисциплин. Раскрывая содержание второй цели, дополним, что для коллективной языковой деятельности, лежащей в основе научного общения, целесообразны стереотипность, повторяемость определенных ситуаций при описании, а также использование стереотипных средств выражения, повышающих «информативно-пропускную» [13] способность научного текста. Общность письменных текстов, формирующих функциональный научный стиль, проявляется в повторяемости перечисленных явлений, что позволяет вывести «постулируемую инвариантную формулу» [19] в отношении ряда научных жанров, организация которых демонстрирует четкий порядок следования более или менее крупных композиционно-структурных блоков и др.

Понятие стереотипности в научной прозе распространяется на широкий круг явлений: от морфем, лексических единиц, синтаксических конструкций до моделей способов изложения, образования абзацев и сверхабзацев, а также общей композиции текстов, принадлежащих к определенному научному жанру. Актуальным для разработки жанровых моделей научного текста представляется нам отбор стереотипных (типичных или предпочтительных) языковых единиц, выполняющих текстообразующую роль и предназначенных для выражения в тексте моделей познавательной деятельности ученого [20], ее этапов, методов, а также отдельных познавательных действий. К сожалению, можно также предположить, что высокая степень использования стереотипных средств в научных текстах косвенно оказывает и сдерживающее влияние на развитие методики формирования текстовой и жанровой компетенции. В среде ученых-лингвистов и преподавателей русского языка как иностранного существует довольно распространенное мнение о том, что в процессе учебной деятельности в вузе (при прочтении массива учебно-научных текстов, написании рефератов и курсовых работ, посещении лекций, семинаров и пр.) в индивидуальной научной картине мира обучающегося должна стихийно сформироваться некая теоретико-практическая модель. Эта модель должна включать матрицы и «сценарии», макроструктуры и композиционные схемы научных текстов, а также наполняющие их вербальные выражения, т.е. должна сформироваться готовность к порождению текстов учебно-научных жанров. Такого не происходит даже у носителей языка, получающих филологическое образование [21]. Этим обусловлено появление пособий по культуре научной речи [20], адресованных российским студентам и аспирантам-филологам.

Для предлагаемой нами методики формирования жанровой компетенции очень важно отметить, что на стереотипность научных текстов почти не оказывает влияния их тематическая направленность (подъязык специальности). Следовательно, в системе узкоспециальной языковой подготовки студентов-нефилологов любого профиля есть общее, инвариантное, что характеризует в целом сферу научного общения, присущие ей жанровые разновидности, и должно составлять базу, основу обучения.

Умения структурировать предметное содержание и навыки композиционного построения текстов разных жанрово-стилевых регистров помогают достижению третьей цели – актуализировать имеющийся у обучающихся языковой багаж. Внимание к общенаучной лексике помогает осмыслению языковых явлений, пополнению лингвистического ресурса вторичной языковой личности устойчивыми словосочетаниями и клишированными конструкциями для построения текстов разных жанров.

Важность достижения четвертой цели объясняется следующим. Главные трудности студентов и аспирантов при написании научных работ связаны с тем, что «все внимание... в процессе текстообразования направлено почти единственно на выражение собственно темы, содержания работы – самого текста, но не метатекста... Однако последний именно для научной речи особенно необходим и отнюдь не является периферийным явлением» [21. С. 22–23]. Действительно, при прочтении научного текста обучающиеся извлекают из него информацию по специальности, отнюдь не обращая внимания на его логико-смысловую структуру, языковые средства и экстралингвистические особенности, не заботясь о формировании собственных метатекстовых умений. Метакоммуникация формулирует задачи коммуникации, разграничивает ценное и неценное в ее системе, вырабатывает эталоны текстов. Объединяя все компоненты содержания, метатекст обеспечивает связность текста, в том числе всех его субтекстов, в одно целое [22].

Согласно М.М. Бахтину, «богатство и разнообразие речевых жанров необозримо... потому что в каждой сфере деятельности вырабатывается целый репертуар речевых жанров, дифференцирующийся и растущий по мере развития и усложнения данной сферы» [12. С. 240–250]. Это означает, что прежде чем приступить к работе над структурно-композиционными особенностями, схемами / моделями научных текстов разных жанров, обучающемуся необходимо, с одной стороны, иметь общее представление о разнообразии жанровых стереотипов, выполняющих особые социокультурные функции, с другой стороны, ему необходимо овладеть инвариантной жанровой моделью.

Предлагаемая нами «Методическая межжанровая модель научного текста» соответствует одной из целей адресной активизации когнио-

типа – формированию представления о структурно-композиционных особенностях, схемах / моделях научных текстов разных жанров, помогает при воплощении речевого замысла чувствовать себя «хозяином» собственного текста, придает уверенность и снимает психологические трудности.

В варианте назывного плана **межжанровая модель научного текста** (для написания статьи, тезисов доклада, текста доклада и др.) включает следующие субжанры:

1. Обоснование актуальности темы.
2. Изложение истории вопроса.
3. Нерешенные вопросы по данной теме.
4. Выдвижение и обоснование новых идей.
5. Описание содержания работы.
6. Описание результатов эксперимента.
7. Значение (полезность, эффективность) данного исследования для науки и общества [14. С. 217; 23].

Эта модель формирования жанровой компетенции на русском языке, согласно нашим исследованиям, полностью коррелирует с межжанровой моделью научного текста на английском языке:

1. Topic of Paper. Importance of Study / Paper.
2. Background of Study.
3. Lack of Knowledge.
4. Focus / Purpose of Study / Paper.
5. Description of Methods and Techniques, Equipment and Materials, Experimental Conditions and Procedure.
6. Results.
7. Significance of Results / Study [7, 24].

Учебно-методическая модель такого субжанра на русском и английском языках должна включать следующие компоненты:

- 1) методологическую характеристику субжанра;
- 2) вербальные средства – «заготовки» языковых выражений, включающие в свой состав речевые клише в качестве связующих, оформляющих элементов;
- 3) текстовый образец [14, 24].

Преимуществом модели является соотнесенность ее компонентов с этапами коммуникативно-познавательной деятельности ученого (проблемная ситуация, проблема, идея, гипотеза, доказательство гипотезы, вывод), которая, в свою очередь, позволяет субъекту речи (магистранту) при текстообразующей деятельности выстроить коммуникативные блоки – текстовые функционально-смысловые единицы жанра – в определенную последовательность для управления вниманием адресата.

Характерными чертами модели являются:

- 1) инструктивность (практическое руководство к действию);
- 2) краткость (отсутствие несущественных деталей);
- 3) понятность (любому «пользователю» на любом этапе и профиле обучения);
- 4) универсальность (возможность использования при освоении всех научных жанров в аудиторной и самостоятельной работе);
- 5) ориентация на творческую деятельность (не на запоминание или воспроизведение заученного, а на суть, размышление, осознание причинно-следственных зависимостей и связей между этапами коммуникативно-познавательной деятельности ученого) [23].

Таким образом, модель можно считать инструкцией, практическим руководством к действию (моделью поведения, не ущемляющей проявления творческой индивидуальности, а дающей ему широкий пространственный коридор) при продуцировании актуальных для всех категорий обучающихся вышеперечисленных первичных жанров.

В отличие от известной структуры научной статьи IMRAD (от англ. Introduction, Methods, Results and Discussion), используемой для написания преимущественно технической научной статьи в англоязычном дискурсе, предлагаемая методическая межжанровая модель имеет инвариантный и универсальный характер. Она может быть использована в научных статьях, когда не требуется строгого следования модели IMRAD, например в русскоязычной научной гуманитарной статье, имеющей менее жесткую и формализованную, более свободную, более вариативную структуру по сравнению с англоязычной статьей.

Межжанровая модель русского и английского научного текста успешно используется и при написании других первичных (тезисы доклада, курсовая работа, выпускная квалификационная работа, диссертация) и вторичных (реферат, аннотация, резюме, рецензия) жанров.

Путем сравнительной характеристики межжанровой модели русского и английского научного текста и анализа ряда научных жанров на русском и английском языках (тезисы, научная статья, аннотация и введение к статье, доклад, проект научного исследования, диссертация) в структуре данных жанров выделены общие инвариантные компоненты (таблица).

Добавим к вышесказанному, что самую высокую оценку данной модели дают иностранные магистранты и аспиранты, эксплицирующие ее также на профессиональные научные тексты на родных языках. У российских обучающихся процесс освоения английских научных жанров проходит намного эффективнее при условии предварительного овладения этой моделью на русском языке.

Интегрированная межжанровая модель научного текста

Межжанровая модель русского и английского научного текста Intergenre Model of English Scientific Text	Тезисы / Abstract for conference	Аннотация к статье / Abstract to paper	Введение к статье / Introduction	Научная статья / Scientific paper / Article	Доклад / Oral Presentation	Проект научного исследования / Project Summary	Диссертация / Dissertation / thesis
1. Обоснование актуальности темы / Topic of Paper. Importance of Study/ Paper	+	+	+	+	+	+	+
2. Изложение истории вопроса / Background of Study	+		+	+	+	+	+
3. Нерешенные вопросы по данной теме / Lack of Knowledge	+		+	+	+	+	+
4. Выдвижение и обоснование новых идей / Focus / Purpose of Study / Paper	+		+	+	+	+	+
5. Описание содержания работы / Description of Methods and Techniques, Equipment and Materials, Experimental Conditions and Procedure	+	+		+	+	+	+
6. Описание результатов / Results	+	+		+	+	+	+
7. Значение (эффективность, полезность) данного исследования / Significance of Results /Study	+	+		+	+	+	+

Заключение

Целенаправленная работа по активизации индивидуального когнитивного типа иностранных студентов, магистрантов и аспирантов, дополненная методической классификацией научных жанров [14. С. 173–174] и межжанровой моделью научных текстов, обеспечивает у них соответствующий уровень сформированности названных компетенций.

Данная модель обучения, положительные экспериментальные результаты которой получены на русском языке, русском языке как иностранном и на английском языке, может быть экстраполирована на любой иностранный или родной язык обучающихся, что подтверждает опыт обучения студентов из России, Монголии, Китая, Республики Корея, Германии, стран Ближнего Востока и др.

Межжанровая модель научного текста и разработанные на ее основе модели научных жанров (курсовой работы, автореферата и др.) могут быть использованы преподавателями специальных дисциплин при руководстве курсовым и дипломным проектированием, а также научными работами магистрантов и аспирантов.

Литература

1. **Пассов Е.И.** Принципы иноязычного образования, их система и иерархия : материалы к докл. на XIII Конгрессе МАПРЯЛ (Гранада, Испания, 13–20 сентября 2015 года). Липецк, 2015. 143 с.
2. **Добровольская В.В.** Роль и место письменной речи в гибких моделях обучения // Мир русского слова. 2002. № 4. С. 27–30.
3. **Мазунова Л.К.** Система овладения культурой иноязычного письма в языковом вузе : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2005. 53 с.
4. **Короткина И.Б.** Теория и практика обучения академическому письму в зарубежных и отечественных университетах : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2018. 36 с.
5. **Сысоев П.В., Амерханова О.О.** Влияние тандем-метода на овладение аспирантами иноязычным письменным научным дискурсом // Язык и культура. 2017. № 40. С. 276–288.
6. **Сысоев П.В., Завьялов В.В.** Обучение иноязычному письменному юридическому дискурсу студентов направления подготовки «Юриспруденция» // Язык и культура. 2018. № 41. С. 308–326.
7. **Ридная Ю.В.** Формирование иноязычной жанровой компетенции магистрантов технического профиля в научной сфере общения : дис. ... канд. пед. наук. М., 2017. 245 с.
8. **Badger R., White G.** A process genre approach to teaching writing // ELT Journal. 2000. Vol. 54, № 2. P. 153–160.
9. **Bhatia V.K.** Analyzing genre: Language use in professional Settings. N. Y. : Routledge, 2013. 250 p.
10. **Bruce I.** Academic Writing and Genre: A Systematic Analysis. Continuum. L., 2008. 243 p.
11. **Хомутова Т.Н.** Научный текст: теоретические основы интегрального подхода : автореф. дис. ... д-ра филол. наук. М., 2010. 46 с.
12. **Бахтин М.М.** Автор и герой. К философским основам гуманитарных наук. СПб. : Азбука, 2000. 336 с.
13. **Баженова Е.А., Котюрова М.П.** Жанры научной литературы // Стилистический энциклопедический словарь. М., 2003. С. 57–67.
14. **Колесникова Н.И.** Лингводидактическая концепция формирования жанровой компетенции учащихся в системе непрерывного языкового образования : дис. ... д-ра пед. наук. Орел, 2009. 450 с.
15. **Леонтьев А.А.** Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания. 2-е изд., стереотип. М. : Едиториал УРСС, 2004. С. 312.
16. **Пассов Е.И.** Методика как наука будущего. Краткая версия новой концепции. СПб. : Златоуст, 2015. 172 с.
17. **Седов К.Ф.** Жанр и коммуникативная компетенция // Хорошая речь / под ред. М.А. Кормилицыной и О.Б. Сиротининой. Саратов : Изд-во Саратов. ун-та, 2001. С. 107–117.
18. **Баранов А.Г.** Когнитивные механизмы текстовой деятельности // Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета. 1999. № 2. С. 37–39.
19. **Разинкина Н.М.** О понятии стереотипности в языке научной литературы // Научная литература: язык, стиль, жанры. М. : Наука, 1985. С. 33–47.

20. **Котюрова М.П., Баженова Е.А.** Культура научной речи: Текст и его редактирование : учеб. пособие. 2-е изд., перераб. и доп. М. : Флинта: Наука, 2008. 280 с.
21. **Кожина М.Н.** О диалогичности письменной научной речи. Пермь : Изд-во Перм. ун-та, 1986. 91 с.
22. **Баженова Е.А.** Политекстуальность научного текста // Стереотипность и творчество в тексте : межвуз. сб. науч. трудов. Пермь, 1999. С. 66–90.
23. **Колесникова Н.И.** Формирование жанровой компетенции студентов и магистрантов в профессиональной сфере общения // Сибирский педагогический журнал. 2009. № 7. С. 57–65.
24. **Колесникова Н.И., Ридная Ю.В.** Жанровая модель научной статьи на русском и английском языках // Высшее образование в России. 2016. № 6 (202). С. 98–105.

Сведения об авторах:

Колесникова Наталия Ивановна – доктор педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой русского языка Новосибирского государственного технического университета (Новосибирск, Россия). E-mail: nkolesnikova@mail.ru

Ридная Юлия Викторовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков технических факультетов Новосибирского государственного технического университета (Новосибирск, Россия). E-mail: ridnaya@corp.nstu.ru

Поступила в редакцию 4 декабря 2018 г.

FORMING FOREIGN STUDENTS' GENRE COMPETENCE IN SCIENTIFIC SPHERE OF COMMUNICATION

Kolesnikova N.I., D.Sc. (Education), Associate Professor, Head of the Russian Language Department, Novosibirsk State Technical University (Novosibirsk, Russia). E-mail: nkolesnikova@mail.ru

Ridnaya Yu.V., Ph.D., Associate Professor, the Department of Foreign Languages for Engineering Faculties, Novosibirsk State Technical University (Novosibirsk, Russia). E-mail: ridnaya@corp.nstu.ru

DOI: 10.17223/19996195/44/13

Abstract. The articles considers teaching writing in the Russian and foreign languages to undergraduate, graduate and postgraduate students using the strategies of teaching Russian as a foreign language. The authors focus on the culture of written scientific speech, which, performing accumulative and transmitting functions, is complex but especially important for the formation and development of learners' personality. In terms of linguodidactics, state-of-the-art studies on the scientific style as one of the functional-speech varieties of the contemporary Russian literary language, are described. In the context of the discursive approach to teaching foreign languages, in the article special attention is focused on the genre approach and a genre in terms of the modern sociolinguistics. The article gives classical and modern definitions of scientific genres, highlights the main classification characteristics of a genre and the factors that organize a speech genre as a holistic expression. The article considers scientific genres from the analytical, functional and linguodidactic points of view. The relevance of forming genre competence of students at the bachelor's, master's and doctoral levels in the academic, scientific and professional spheres of communication is emphasized. The genre competence enabling mastering scientific genres is considered as the most important component of the professional communicative competence. Teaching written scientific genres is described as the highest priority teacher's task as a learner's mastering written scientific genres, in particular, is supposed to bring a student's success in research activity and to ensure a graduate's social growth in the future. Also, there are de-

financed and described typical learning difficulties that students of non-linguistic faculties encounter at different stages of the genre skills development. The article proposes a conceptual solution to the problem taking into account a student's degree level and a field of study. Moreover, the possibility to adapt the proposed methodology to teaching foreign languages and the native language is discussed in the article. Based on the studies of well-known researchers, to achieve the teaching goal, the authors of the article propose to use the method of modeling. The article reveals the conceptual and structural characteristics of a teaching model used in teaching the Russian and foreign languages. The proposed model of teaching is based on Bakhtin's theory of speech genres and contemporary cognitive investigations. The article articulates a number of notions associated with text and genre competences and discusses their introduction into the list of methodological terms. The terms are as follows: socio-cultural cognotype and individual cognotype of foreign students, graduate and postgraduate students; enhancement of individual cognotype of foreign students, graduate and postgraduate students. The content of the individual cognotype of foreign students is described in detail. The authors' interpretation of the characteristics of the individual cognotype is given, its gradual formation is presented. An invariant part of the teaching model containing information on linguistic and extra linguistic characteristics of the scientific style makes the proposed concept interdisciplinary. Furthermore, the targeted selection of teaching materials can ensure taking into consideration students' field of study and level of study. The proposed methodology involves forming genre competence of foreign students while realizing a stylistic genre-based approach and a learner-centered approach to course and syllabus design. The methodology implies using typological models of scientific genres as a source of information about new genres. The model introduces a genre fully and allows learners to predict its specific features at the text drafting stage. The heart of the methodology is an intergenre model of a scientific text that is a normative, integrated, abstract and contour algorithm with verbal representation in genres taught and learnt at undergraduate, graduate and postgraduate levels of study. The characteristic features and advantages of the intergenre model are defined to underline its universal nature. The results of the comparative analysis of the intergenre model of the Russian scientific text and the intergenre model of the English scientific text demonstrating common and invariant components within the structure of some secondary and primary scientific genres in Russian and English are presented in the article. The advantages of the intergenre model over IMRaD approach to structuring a scientific article are proven. A wider range of applications of the model in the context of teaching Russian and foreign languages is supported by long-term teaching experience of the authors.

Keywords: the Russian and foreign language; teaching writing; academic sphere; scientific sphere; professional sphere; socio-cultural and individual cognotype; typological models of scientific texts and genres; intergenre model; subgenre.

References

1. Passov E.I. (2015) Printsipy inoyazychnogo obrazovaniya, ih sistema i ierarkhiya: Materialy k dokladu na XIII Kongresse MAPRYAL [Principles of foreign language education, their system and hierarchy: Materials to the report at XIII Congress of MAPRYAL]. Lipetsk.
2. Dobrovol'skaya V.V. (2002) Rol' i mesto pis'mennoj rechi v gibkikh modelyakh obucheniya [The role and place of writing in flexible educational models] // *Mir russkogo slova*. 4. pp. 27–30.
3. Mazunova. L.K. (2005) Sistema ovladeniya kul'turoj inoyazychnogo pis'ma v jazykovom vuze [The system of acquisition of culture of foreign language writing in linguistic university]. Abstract of Pedagogics doc. diss. M.

4. Korotkina I.B. (2018) *Teoriya i praktika obucheniya akademicheskomu pis'mu v zarubezhnykh i otechestvennykh universitetakh* [Theory and practice of teaching academic writing in foreign and domestic universities]. Abstract of Pedagogics doc. diss. M.
5. Sysoyev P.V., Amerkhanova O.O. (2017) *Vliyaniye tandem-metoda na ovladeniye aspirantami inoyazychnym pis'mennym nauchnym diskursom* [The influence of tandem method on PhD students' acquisition of foreign language written scientific discourse] // *Jazyk i kul'tura – Language and Culture*. 40. pp. 276–288.
6. Sysoyev P.V., Zavyalov V.V. (2018) *Obucheniye inoyazychnomu pis'mennomu juridicheskomu diskursu studentov napravleniya podgotovki "Yurisprudenciya"* [Teaching foreign language written legal discourse to law students] // *Jazyk i kul'tura – Language and Culture*. 41. pp. 308–326.
7. Ridnaya Yu. V. (2017) *Formirovaniye inoyazychnoj zhanrovoj kompetentsii magistrantov tekhnicheskogo profilya v nauchnoj sfere obscheniya* [Formation of foreign-language genre competence in the sphere of scientific communication in master's degree students of engineering specialties]. Pedagogics cand. diss. M.
8. Badger R., White G. (2000) A process genre approach to teaching writing // *ELT Journal*. Vol. 54. 2. pp. 153–160.
9. Bhatia V.K. (2013) *Analyzing genre: Language use in professional Settings*. New York: Routledge.
10. Bruce I. (2008) *Academic Writing and Genre: A Systematic Analysis*. Continuum. London.
11. Khomutova T.N. (2010) *Nauchnyj tekst: teoreticheskiye osnovy integral'nogo podkhoda* [Scientific text: theoretical foundations of the integral approach]. Abstract of Pedagogics doc. diss. M.
12. Bakhtin M.M. (2000) *Avtor i geroj. K filosofskim osnovam gumanitarnykh nauk* [Author and hero. Towards philosophic bases of the humanities]. SPb. Azbuka.
13. Bazhenova E.A. (2003) *Zhanry nauchnoy literatury* [Genres of scientific literature] // *Stilisticheskij ehntsiklopedicheskij slovar'*. pp. 397–401.
14. Kolesnikova N.I. (2009) *Lingvodidakticheskaya kontseptsiya formirovaniya zhanrovoj kompetentsii uchashchihsya v sisteme nepreryvnogo jazykovogo obrazovaniya* [Linguodidactic concept of formation of genre competence in students in the system of life-long language education]. Pedagogics doc. diss. Orel.
15. Leontyev A.A. (2014) *Psikholingvisticheskiye edinitsey i porozhdeniye rechevogo vyskazyvaniya* [Psycholinguistic units and the generation of speech utterance] 2nd ed. Moscow. Editorial. URSS.
16. Passov E.I. (2015) *Metodika kak nauka budushchego. Kratkaya versiya novoj kontseptsii* [Methodology as a science of the future. A brief version of a new concept]. SPb. Zlatoust.
17. Sedov K.F. (2001) *Zhanr i kommunikativnaya kompetentsiya* [Genre and communicative competence] // *Khoroshaya rech'*. Saratov. Izd-vo Sarat. Un-ta. pp. 107–117.
18. Baranov A.G. (1999) *Kognitivnyye mekhanizmy tekstovoy deyatel'nosti* [Cognitive mechanisms of text-generating activity]. *Vestn. Pyatigor. Linguist. un-ta*. 2. pp. 37–39.
19. Razinkina N.M. (1985) *O ponyatii stereotipnosti v jazyke nauchnoy literatury* [About the concept of stereotype in the language of scientific literature]. *Nauchnaya literatura: jazyk, stil', zhanry*. M. Nauka. pp. 33–47.
20. Kotyurova M.P. (2008) *Kul'tura nauchnoj rechi: tekst i ego redaktirovaniye: ucheb. posobie*. [Culture of scientific speech: text and its edition: textbook]. 2nd ed. M. Flinta. Nauka.
21. Kozhina M.N. (1986) *O dialogichnosti pis'mennoj nauchnoj rechi* [About the dialogueness of written scientific speech]. Perm. Izd-vo Perm un-ta.
22. Bazhenova E.A. (1999) *Politekstual'nost' nauchnogo teksta* [Polytextuality of a scientific text] // *Stereotipnost' i tvorchestvo v tekste: mezhvuz. sb. nauch. trudov*. Perm un-t. Perm. pp. 66–90.

23. Kolesnikova N.I. (2009) Formirovaniye zhanrovoj kompetentsii studentov i magistrantov v professional'noj sfere obshcheniya [Formation of the genre competence in professional communication in bachelor's and master's degree students] // *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal*. 7. pp. 57–65.
24. Kolesnikova N.I. (2016) Zhanrovaya model' nauchnoj stat'i na russkom i anglijskom jazykakh [The genre model of a scientific paper in the Russian and English languages] // *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 6(502). pp. 98–105.

Received 4 December 2018

РУССКИЙ ЯЗЫК КАК ИНОСТРАННЫЙ В ВАЛЬДОРФСКИХ ШКОЛАХ ГЕРМАНИИ

Е.В. Конева

Аннотация. Постановлению Европейской комиссии 2003 г. о том, что каждый европеец должен владеть, по крайней мере, двумя иностранными языками, помимо родного, отвечает особый языковой профиль вальдорфских школ Германии, в которых с первого класса изучаются два иностранных языка, причем вторым иностранным языком нередко выступает русский. Предпосылками включения русского языка в свой языковой профиль вальдорфские школы называют осознание важности овладения одним западным и одним восточным языком для полноценного развития учеников, а также учет передовых исследований в области психологии и лингвистики. В государственных школах основной предпосылкой для изучения РКИ является предоставление возможности ученикам с русскими корнями изучить язык места их происхождения. Исследованиями доказано позитивное влияние русского языка на развитие обучающихся. Согласно данным французского врача-отоларинголога Альфреда Томатиса, русский язык обладает большим количеством частот, чем немецкий, французский, испанский или итальянский языки. В данной статье исследованы роль и место русского языка как иностранного в вальдорфских школах Германии. В качестве общих целей обучения выделены следующие: познание себя и своей культуры; становление личности через проникновение в мир другой культуры; развитие в учениках различных умений: внимательного слушания, терпения, фантазии, догадки; развитие способности понимать образ мышления и чувства других людей, а также выражать собственные мысли и чувства. Представлены методы преподавания иностранных языков (включая РКИ), характерные для вальдорфских школ. К таким методам относятся: метод погружения; метод чтения и письма усвоенного материала; метод предварительных рассказов; метод творческих заданий, включая творческое письмо. Применение этих методов рассмотрено в контексте изменения характера обучения в зависимости от перемены в возрасте обучающихся. Отбор методов преподавания РКИ в вальдорфских школах происходит согласно принципу соответствия возрастным и индивидуальным особенностям обучающихся на протяжении всего периода обучения. То есть учебный план строится таким образом, чтобы содержание и методы обучения соответствовали возрастному развитию сознания человека, так как в этом случае образовательный процесс поддерживает естественное развитие учащихся.

Ключевые слова: вальдорфская школа; Германия; государственная школа Германии; русский как иностранный; английский язык; глобализация; иностранные языки; вальдорфские методы преподавания.

Введение

Геополитическая ситуация в мире усложнилась в связи с меняющимся балансом сил, при котором однополярность сменяется многопо-

лярностью. Как справедливо заметил глава МИД РФ С. Лавров, выступая на Всероссийском молодежном образовательном форуме «Территория смыслов на Клязьме» в августе 2015 г., заканчивается длинная эпоха исторического Запада, в которой последний доминировал в финансовом, экономическом и политическом плане. Данный период длился не одно столетие, и, по словам Лаврова, эта эпоха вступает в объективное противоречие с тем, что реально формируются новые центры силы, в том числе в Азиатско-Тихоокеанском регионе. Новое мироустройство Лавров называет полицентричным. И этот процесс активизации многих новых полюсов происходит постепенно, но неизбежно.

Новые жизненные реалии подразумевают необходимость перехода на новый уровень в международных отношениях во всех сферах, в частности в языковой. Так, на фоне происходящих глобализационных процессов Европейская комиссия постановила в 2003 г., что в связи с неравномерностью распределения языковых знаний и умений в странах Европейского союза каждый европеец должен владеть, по крайней мере, двумя иностранными языками, помимо родного [1], что преодолевает устоявшийся шаблон считать языком мирового общения исключительно английский.

В многополярном мире сегодняшнего дня все более укрепляются позиции и расширяется влияние русского языка. Так, в Германии – стране с большим количеством населения с миграционным прошлым, где, согласно данным Йанниса Панагидидиса (исследователя по вопросам миграции), как минимум два миллиона человек владеют русским языком как родным, – русский язык изучается большим количеством учеников в школах и вузах. По количеству изучающих иностранный язык в Германии русский язык занимает пятое место после английского, французского, латинского и испанского языков.

Важность изучения русского языка в Германии отражена в докладе министерства культуры Германии от 8 марта 2014 г. [2]. Данный доклад опирается на Гамбургское соглашение 1971 г., закрепляющее статус русского языка как первого иностранного в некоторых гимназиях и дающее переселенцам возможность изучать русский язык в школах и вузах Германии [Там же]. Отметим, что Гамбургское соглашение относится к периоду, когда Германия была разделена, а русский язык имел повсеместное распространение в ее восточной части.

РКИ (русский как иностранный) изучается в Германии во многих вальдорфских школах, которые имеют почти столетний опыт мультилингвального обучения. Начиная с 1919 года, в данных школах ученики изучают два иностранных языка с первого класса. Согласно статистике Союза свободных вальдорфских школ (апрель 2018 г.), в настоящее время в Германии действуют 244 вальдорфские школы, из которых в 74 русский язык изучается как второй иностранный.

В данной статье исследуется опыт обучения РКИ в вальдорфской образовательной системе, проводится сравнительный анализ обучения РКИ в вальдорфских и государственных школах, исследуются особенности вальдорфской методики преподавания иностранных языков.

Методология

Особенностью вальдорфских школ является то, что классы в них гетерогенны, а значит, включают учеников разных способностей (в отличие от гимназий). В связи с этим преподавание в вальдорфских школах с неизбежностью должно учитывать индивидуальность обучающихся и интегрировать различные методы, соответствующие конкретной возрастной группе (*принцип соответствия возрастным и индивидуальным особенностям обучающихся*), в процесс обучения.

Традиционные школьные методики по изучению иностранных языков зачастую направлены на прохождение определенной программы, преследуя чисто практические цели, и фактически не учитывают важность чувственного овладения иностранным языком. В итоге ученики овладевают языком на определенном уровне, но редко эти знания проникают внутрь, оставляя там свой след. Но при должном овладении иностранным языком как частью иной культуры человек приобретает черты *второй языковой личности* [3].

В соответствии с исследованиями Й. Кирша с соавт. [4], можно выделить следующие цели обучения иностранным языкам в вальдорфских школах, которые применимы в том числе и к преподаванию русского языка как иностранного:

- познание себя и своей культуры (обучающиеся начинают воспринимать окружающий мир более дифференцированно, познают тонкости своего языка, культуры, менталитета, смотрят со стороны на собственные представления);
- становление личности через проникновение в мир другой культуры;
- развитие в учениках различных умений: внимательного слушания, терпения, фантазии, догадки;
- развитие способности понимать образ мышления и чувства других людей, а также выражать собственные мысли и чувства (обучающиеся учатся гибкости мышления в стремлении правильно выразить свою мысль на иностранном языке).

Основатель вальдорфской педагогики Р. Штайнер указывал на важность изучения языков для внутреннего развития и становления учащихся. Он считал, что каждый язык определенным образом воздействует на человека, поэтому полезно, помимо родного, овладевать и

другими языками. Изучая иностранные языки, человек становится более универсальным, в нем развиваются живость и внимание [5, 6].

Обучение РКИ в вальдорфских школах базируется на принципе соответствия обучения возрастным и индивидуальным особенностям обучающихся, и, согласно данному принципу, производится отбор методов обучения.

Исследование

Как было отмечено выше, геополитическая ситуация в мире усложнилась в связи с меняющимся балансом сил, при котором однополярность сменяется многополярностью. По мнению главы МИД РФ С. Лаврова, новое мироустройство называется полицентричным.

Формирование общества информационного типа и процессы глобализации конца XX в. нарушили баланс системы языков мира. Английский язык занял доминирующую позицию в мировой экономике и политике, став языком общения в области международных экономических, политических и культурных обменов. Англоязычная культура внедряется через фильмы, музыку, компьютерную терминологию. Таким образом, молодому поколению прививаются определенные ценности и образ мышления.

В связи со сложившейся языковой ситуацией Европейская хартия плюрилингвизма предлагает предпринять следующие меры во избежание доминирования английского языка:

1. Практика, навязывающая новым государствам-членам представление документов для вступления в ЕС на английском языке, неприемлема.

2. Необходимо ввести европейскую оценочную систему, для того чтобы компенсировать существующее сегодня преувеличенное значение специализированных журналов и публикаций на английском языке.

3. Необходимо развивать раннее обучение по меньшей мере одному живому языку, помимо государственного языка, и избегать начинать обучение живым языкам с обучения английскому.

Одним из живых языков на территории современной Германии является русский, так как здесь проживает большое количество русских немцев, многие из которых продолжают говорить по-русски. Распространенность русского языка связана также с тем, что во времена послевоенного разделения Германии РКИ был первым иностранным языком для изучения всеми учениками в школах ГДР и факультативным – в ФРГ.

Согласно докладу министерства культуры Германии по ситуации с русским языком в Федеративной Республике Германии от 7 марта 2014 г. [2], данный язык играет существенную роль в осуществлении плана Совета Европы по поддержанию многоязычия, так как он:

- 1) является официальным языком Российской Федерации;
- 2) относится к славянской группе языков и является самым распространенным ее представителем;
- 3) играет важную роль как один из шести официальных языков ООН;
- 4) является главным языком общения на территории бывшего Советского Союза.

В основу данного доклада легли отзывы федеральных земель Германии относительно преподавания русского языка в этой стране в 2012/13 учебном году.

В докладе также подчеркиваются возрастание значения русского языка по мере расширения Европейского Союза на восток и важность его изучения для интеграции в общество Германии мигрантов из России с немецкими корнями.

За последние годы между Россией и Германией был заключен целый ряд договоренностей, в частности:

1. Договор о совместной культурной работе от 16 декабря 1992 г.
2. Правительственное соглашение от 9 октября 2003 г. об изучении немецкого языка в России и русского языка в Германии.

Существенную роль в развитии и поддержании интереса к изучению русского языка и русской культуры среди немецкого населения играют вальдорфские школы. В настоящее время в Германии в 74 вальдорфских школах русский язык изучается как второй иностранный. Так, в федеральной земле Баден-Вюртемберг РКИ изучается в 19 государственных гимназиях и 19 вальдорфских школах, но по количеству учеников вальдорфские школы превосходят гимназии в четыре с половиной раза – в 2015/16 учебном году в этих школах обучались 4 750 учеников [7].

Вальдорфские школы Германии изначально имеют особый языковой профиль – в них изучаются два иностранных языка с первого класса. Иностранные языки стали частью учебного плана вальдорфских школ в сложный исторический период мировой войны, но *принцип изучения двух иностранных языков* не только пережил непростые времена, но сохранился и по сегодняшний день [8]. Русский язык как иностранный является третьим по распространенности в вальдорфских школах, уступая лишь английскому и французскому.

Уже во второй половине двадцатого столетия появились исследования, указывающие на позитивное влияние русского языка на развитие обучающихся. Согласно данным французского врача-отоларинголога Альфреда Томатиса [9], русский язык обладает большим количеством частот, чем немецкий, французский, испанский или итальянский языки. Слух человека способен охватить диапазон от 20 до 20 000 Гц. Русский язык расположен на частотах от 125 до 10 000 Гц

(некоторые источники считают, что от 100 Гц). Немецкий язык имеет также довольно объемный диапазон частот: от 125 до 3 000 Гц.

Таким образом, русский язык занял прочную позицию в вальдорфских школах Германии, которые включению его в свой языковой профиль предпосылают осознание важности овладения одним западным и одним восточным языком для полноценного развития учеников, а также учет передовых исследований в области психологии и лингвистики. В государственных школах основной предпосылкой для изучения РКИ является предоставление возможности ученикам с русскими корнями изучить язык места их происхождения.

Одним из принципов обучения в вальдорфских школах, в частности при преподавании РКИ, является *соответствие обучения возрастным и индивидуальным особенностям обучающихся*. Как справедливо заметил в своих исследованиях Б.В. Беляев, «психология должна прежде всего установить психологические закономерности владения иностранным языком, а затем помочь методике научно разработать основной метод обучения иностранным языкам и привести в соответствие с ним все частные приемы и способы этого обучения» [10. С. 28].

Отбор методов преподавания РКИ в вальдорфских школах происходит согласно данному принципу на протяжении всего периода обучения. То есть учебный план строится таким образом, чтобы содержание и методы обучения соответствовали возрастному развитию сознания человека. В этом случае образовательный процесс поддерживает естественное развитие учащихся.

В таблице показано, как изменяется характер обучения в вальдорфских школах в соответствии с переменной в возрасте обучающихся.

Соответствие между возрастом обучающихся и характером обучения

Младшие классы	с 9–10 лет	с 12 лет	с 14 лет
Период смены зубов. Внутреннее и физическое развитие учеников. Исключительно устная работа на иностранном языке. Возможно безакцентное овладение иностранным языком благодаря еще имеющейся способности полного погружения в иноязычный дискурс	Период «Рубикона». На уроках иностранных языков наступает период сознательной работы с языком (чтение, письмо, грамматические правила)	Зарождение в учениках причинно-следственного мышления. Активная работа с грамматикой, формулировка правил	Зарождение абстрактного мышления. Анализ прочитанных текстов, выражение собственного мнения, сравнительные характеристики и др.

В начальной школе (1–3-е классы) ученики еще обладают способностью естественным образом погружаться в иностранный язык как в родной. Поэтому в вальдорфских школах они изучают иностранный язык исключительно в устной форме, через **метод погружения**, который близок по сути натуральному методу и характеризуется такой особенностью коммуникативного принципа, как ярко выраженная мотивированность. Мотив формируется за счет естественного интереса ученика и новизны (большого набора предлагаемого устного материала, включающего игры, стихи, песни, сценки и т.д.) и поддерживается благодаря различным организационным формам работы (хоровой, групповой, в парах, индивидуальной).

Способность погружаться в иноязычный дискурс постепенно уменьшается к девятилетнему возрасту. К. Бюлер и Р. Штайнер называют этот возраст «*Рубиконом*», после прохождения которого ученики перестают безоговорочно следовать учителю, а начинают противопоставлять себя внешнему миру.

Учитель младших классов готовит устный материал таким образом, чтобы вовлечь в образовательный процесс как можно больше учеников через смену форм работы [8]. Он практически выучивает стихи, песни и т.д. наизусть, так как во время урока его внимание должно быть сосредоточено на учениках, а не на книгах и записях. Применяемый им **метод погружения** характеризуется тем, что языковой материал в устной форме повторяется из урока в урок, т.е. ученики младших классов в течение определенного отрезка времени (например, 5 недель) осваивают один и тот же материал. Учитель вносит разнообразие в уроки через небольшие добавления, изменения, смену игр. Но основа остается одинаковой. Опыт показывает, что ученики не устают от таких повторений, а значит, *живут* в языке, погружаются в него, как в родной.

Четвертый класс является переходным периодом от устной к письменной работе. Обучение в данном классе основывается на **методе чтения и письма усвоенного материала**. Данный метод отличается от метода чтения, разработанного М. Уэстом, считавшим, что обучать чтению на иностранном языке легче, чем говорению, и поэтому предлагал обучать чтению раньше письма и устного общения. В вальдорфских школах обучение в младших и средних классах (частично и в старших классах) базируется на *принципе устного опережения*.

Метод чтения и письма усвоенного материала используется, когда ученики прошли «Рубикон» и готовы к абстрактному усвоению языкового материала. В течение первых трех классов они через устную работу выучили большое количество стихов, скороговорок, песен и т.д., а также овладели лексическим материалом на различные повседневные темы (животные, времена года, цифры, семья и др.). Теперь они записывают знакомый им материал в тетрадь.

Подготовкой к *методу чтения и письма усвоенного материала* является на уроках РКИ *изучение русского алфавита*, что требует немалых усилий со стороны учеников, никогда не сталкивавшихся с кириллицей. Знакомство с русским алфавитом происходит к концу третьего или началу четвертого класса.

Начиная с пятого класса, в преподавании преобладает *метод предварительных рассказов*. Данный метод широко применяется при работе с лексикой и текстами в средних и даже в старших классах. Учитель вводит новую лексику через жесты, описания, наглядные материалы (постепенно, к старшим классам, количество жестов и театральных элементов становится все меньше) и ученики догадываются о значении слов на родном языке [11].

После введения лексики учитель рассказывает определенный отрывок текста. По мнению вальдорфского преподавателя и исследователя З. Бальдзуна, живой рассказ учителя способствует «сердечному общению между учителем и обучающимися» [12]. Он также подчеркивает, что многие обучающиеся позитивно относятся к живым и красочным рассказам и последние способны заинтересовать учеников любых способностей.

Следующим шагом является пересказ услышанного. И лишь на заключительном этапе происходит чтение. «Учителю, после его рассказа, нужно проверить, насколько информация была усвоена, чтобы оптимальным образом выстроить дальнейшую работу» [8. С. 102].

Метод предварительных рассказов требует основательной подготовки учителя. Последний не просто пересказывает отрывок из текста, но заранее продумывает, каким образом новый материал должен быть введен, чтобы ученики смогли прочувствовать происходящее, представить описываемые события. Учитель также решает, какой по объему отрывок текста ученики смогут воспринять, чтобы не было перебора, иначе их внимание начнет притупляться. Именно в этом заключается тонкая работа с деталями, способствующая формированию внутренних образов [12].

Метод творческих заданий, включая *творческое письмо* [4], способствует языковому развитию на всех уровнях: грамматическом, словарном, фонологическом и дискурсивном. В своем стремлении выразить чувства и индивидуальные мысли обучающиеся намного глубже проникают в язык, чем когда они просто работают с готовым текстом. Благодаря творческому письму они учатся правильному употреблению языковых структур.

Й. Кирш сравнивает правильное изучение иностранных языков с игрой на скрипке. Когда юный скрипач регулярно играет на инструменте, у него развивается не только техника, но данная игра влияет на его образ мышления и чувства. Точно так же, когда ученик изучает

язык творчески, данный процесс способствует его полноценному развитию, а не просто формальному приобретению знаний [4].

Р. Штайнер говорит о двух методах преподавания. Один из них включает заучивание наизусть грамматических правил, когда язык изучается механически; другой же, наоборот, полностью отрицает изучение грамматики. То и другое Штайнер считает неправильным, так как оба метода игнорируют истинные потребности обучающихся. Правильный путь – это преподавание в соответствии с потребностями растущего человека, с его способностью воспринимать информацию [5].

Заключение

В результате проведенного исследования приходим к выводу, что именно вальдорфские школы Германии отвечают веянию времени, так как включают в свой языковой профиль мультилингвальное обучение с младших классов, что соответствует идеям, отраженным в постановлениях Европейской комиссии. Кроме того, вальдорфские школы вводят в свой языковой профиль параллельное изучение двух иностранных языков на равноправной основе, позволяя ученикам воспринимать эти языки равными, что важно в мире, где превалирует английский язык.

Русский язык занял достойное место в вальдорфской педагогической системе и продолжает укреплять свои позиции в государственной системе образования. Методы обучения РКИ в вальдорфских школах учитывают гетерогенность классов и могут быть успешно применены и в государственных школах.

Литература

1. **Смокотин В.М.** Европейское многоязычие: от государств-наций к многоязычной и поликультурной Европе. Томск : Изд-во Том. ун-та, 2010. 171 с.
2. **Zur Situation** des Russischunterrichts in der Bundesrepublik Deutschland–Bericht der Kultusministerkonferenz vom 07.03.2014. URL: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschlusse/2014/2014_03_07-Situation_Russischunterricht.pdf (дата обращения: 20.12.2018).
3. **Гураль С.К.** Язык как саморазвивающаяся система. Томск : Изд-во Том. ун-та, 2009. 120 с.
4. **Kiersch J., Dahl E., Lutzker P.** Fremdsprachen in der Waldorfschule. Stuttgart : Verlag Freies Geistesleben, 2016.
5. **Штайнер Р.** Искусство воспитания: Методика и дидактика: GA 294. М. : Парсифаль, 1996.
6. **Gabert E.** Verzeichnis der Äußerungen Rudolf Steiners über den Fremdsprachenunterricht. Stuttgart: Pädagogische Forschungsstelle beim Bund der Freien Waldorfschulen, 1963. 137 p.
7. **Gymnasien** mit Russisch als 2. oder 3. Fremdsprache in Baden-Württemberg (19). URL: <https://rp.baden-wuerttemberg.de/rps/Abt7/Ref75/Fachberater/Documents/Adressenliste%20Russischschulen.pdf> (дата обращения: 12.09.2018).
8. **Denjea A.** Die Praxis des Fremdsprachenunterrichts an der Waldorfschule. Stuttgart: Verlag Freies Geistes Leben, 2000. 208 p.

9. *Tomatis A.* Das Ohr und das Leben. Erforschung der seelischen Klangwelt. Walter Verlag, 2000. 385 p.
10. *Беляев Б.В.* Очерки по психологии обучения иностранным языкам. М. : Просвещение, 1965. 229 с.
11. *Denjean A.* Wortschatz. Heft 2. Stuttgart : Pädagogische Forschungsstelle beim Bund der Freien Waldorfschulen, 2011. 64 p.
12. *Denjean A.* Lektüre in der Mittelstufe. Heft 1. Stuttgart : Pädagogische Forschungsstelle beim Bund der Freien Waldorfschulen, 2011. 101 p.

Сведения об авторе:

Конева Екатерина Викторовна – аспирант, кафедра английской филологии Томского государственного университета (Томск, Россия). E-mail: gural.svetlana@mail.ru

Поступила в редакцию 6 ноября 2018 г.

RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN GERMAN WALDORF SCHOOLS

Koneva E.V., Postgraduate Student, Department of English Philology, Tomsk State University (Tomsk, Russia). E-mail: gural.svetlana@mail.ru

DOI: 10.17223/19996195/44/14

Abstract. In the year 2003 the European commission adopted a resolution, according to which every citizen of Europe should be able to communicate in at least two foreign languages besides their native one. This resolution corresponds to the school profile of German Waldorf schools, where two foreign languages are learned from the first grade, moreover, the second foreign language is often Russian. Russian language was introduced into the school profile of Waldorf schools basing on the assumption that through learning one Western and one Eastern language, pupils develop in a holistic way, and, furthermore, this kind of school profile corresponds to the up-to-date investigations in the field of psychology and linguistics. German State schools have also introduced Russian language into their school curriculum but following another aim: they strive to give pupils with the Russian background the possibility to preserve the language of their origin. The study is devoted to the role and place of the Russian as a foreign language in German Waldorf schools. The goal of foreign language learning in this type of schools, can be determined as following: self-knowledge and deeper acquaintance with one's own culture; personality development through the immersion in the world of another culture; development of different capabilities, such as: attentive listening, patience, phantasy, ability to guess; evolvement of the capability to understand other people's way of thinking and their feelings, and also to express one's own thoughts and feelings. This article represents different methods of foreign language teaching (including Russian as a foreign language), characteristic of Waldorf schools. To these methods belong: the method of immersion, the method of reading and writing of the learned material, the method of telling stories, the method of artistic tasks (including the artistic writing). It shows how these methods can be applied in different ways with respect to pupils' age (following the principle of correspondence of the methods to the age and individual specialities of pupils). The whole teaching process, including the contents and the methods of teaching, corresponds to the person's age-appropriate development, and subsequently underpins the natural development of pupils.

Keywords: Waldorf school; Germany; German State school; Russian as a foreign language; English; globalization; foreign languages; Waldorf methods of teaching.

References

1. Smokotin V.M. (2010) Evropeyskoye mnogoyazychiye: ot gosudarstv-natsiy k mnogoyazychnoy i polikul'turnoy Evrope [European multilingualism: from nation-states to multilingual and multicultural Europe]. Tomsk : Izd-vo Tom. un-ta.
2. Zur Situation des Russischunterrichts in der Bundesrepublik Deutschland–Bericht der Kultusministerkonferenz vom 07.03.2014. URL: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2014/2014_03_07-Situation_Russischunterricht.pdf (Accessed: 20.12.2018).
3. Gural' S.K. (2009) Jazyk kak samorazvivayushchayasya sistema [Language as a self-developing system]. Tomsk : Izd-vo Tom. un-ta.
4. Kiersch J., Dahl E., Lutzker P. (2016) Fremdsprachen in der Waldorfschule. Stuttgart : Verlag Freies Geistesleben.
5. Shtainer R. (1996) Iskustvo vospitaniya: metodika i didaktika: GA 294 [Art of education: methodology and didactics: GA 294]. M. : Parsifal'.
6. Gabert E. (1963) Verzeichnis der Äußerungen Rudolf Steiners über den Fremdsprachenunterricht. Stuttgart: Pädagogische Forschungsstelle beim Bund der Freien Waldorfschulen.
7. Gymnasien mit Russisch als 2. oder 3. Fremdsprache in Baden-Württemberg (19). URL: <https://rp.baden-wuerttemberg.de/rps/Abt7/Ref75/Fachberater/Documents/Adressenliste%20Russischschulen.pdf> (Accessed: 12.09.2018).
8. Denjea A. (2000) Die Praxis des Fremdsprachenunterrichts an der Waldorfschule. Stuttgart: Verlag Freies Geistes Leben.
9. Tomatis A. (2000) Das Ohr und das Leben. Erforschung der seelischen Klangwelt. Walter Verlag.
10. Belyaev B.V. (1965) Ocherki po psikhologii obucheniya inostrannym jazykam [Essays on the psychology of teaching foreign languages]. M. : Prosveshcheniye.
11. Denjean A. (2011) Wortschatz. Heft 2. Stuttgart : Pädagogische Forschungsstelle beim Bund der Freien Waldorfschulen.
12. Denjean A. (2011) Lektüre in der Mittelstufe. Heft 1. Stuttgart : Pädagogische Forschungsstelle beim Bund der Freien Waldorfschulen.

Received 6 November 2018

ФУНДАМЕНТАЛИЗАЦИЯ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ СТУДЕНТОВ В ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗАХ

Г.А. Краснощекова

Аннотация. В настоящее время отмечается повышенный интерес к инженерным специальностям, вызванный изменениями на рынке труда, где растет спрос на выпускников технических факультетов, владеющих иностранным языком, так как без владения иностранными языками выпускниками вузов международное взаимодействие в различных сферах экономики, науки, техники будет крайне затруднительно. Целью статьи является описание разработанной и внедренной нами в учебный процесс концепции фундаментализации языкового образования студентов технических вузов. Фундаментализация языкового образования в техническом вузе представляется как непрерывность языкового образования на протяжении всего обучения, осуществляемая через составляющие системы: целостность процесса овладения иностранным языком, достигаемая формированием компетенций и усвоением лингвистических знаний; а также формированием готовности студентов к будущей профессиональной деятельности посредством иноязычной коммуникативной компетенции. В статье описаны: система лингводидактических принципов; экспликативно-коммуникативная методика обучения иноязычной коммуникативной компетенции студентов-нефилологов на базе формирования лингвистической компетенции, основанная на принципах сознательно-ориентированного и контекстно-компетентностного подходов, а также обеспеченная методическим инструментарием – учебным пособием для самообучения и его мультимедийным вариантом. Также рассматриваются этапы процесса обучения с использованием экспликативно-коммуникативной методики, анализируются три серии упражнений, соответствующие каждому этапу обучения иноязычной коммуникативной компетенции; приводятся примеры упражнений, содержащиеся в «Экспликаторе». Экспликативно-коммуникативная методика предусматривает рациональное сочетание объяснительно-иллюстративного и коммуникативного обучения. Формирование лингвистической компетенции приобретает первостепенное значение как фундамент для развития иноязычной коммуникативной компетенции. С учетом тенденции к самообучению в основу экспликативно-коммуникативной методики положена идея самостоятельной добычи студентами лингвистических знаний. Процесс обучения по разработанной экспликативно-коммуникативной методике реализуется в трех этапах: 1-й этап – объяснение / саморазъяснение (использование первой части учебного пособия «Экспликатор» и мультимедийной обучающей программы – выделение ориентиров, овладение языковыми правилами в процессе самостоятельной деятельности); 2-й этап – языковая тренировка (выполнение языковых упражнений в процессе самостоятельной работы по первой части учебного пособия «Экспликатор» и мультимедийной обучающей программы); 3-й этап – организация применения (активизация лингвистической деятельности студентов в процессе выполнения условно-коммуникативных и коммуникативных уп-

ражений в аудиторных условиях под руководством преподавателя. Разработанная экспликативно-коммуникативная методика обучения иноязычной коммуникативной компетенции студентов апробирована в ходе опытного обучения в течение нескольких лет с использованием разработанного нами учебного пособия и мультимедийной обучающей программы. Анализ результатов опытного обучения подтверждает ее эффективность. У студентов формируется лингвистическая компетенция, которая является основой для успешного формирования профессиональной коммуникативной компетенции, с использованием активных методов обучения, способствующих развитию современной личности и подготовке конкурентоспособного специалиста.

Ключевые слова: концепция фундаментализации языкового образования; технический вуз; методы обучения; компетенция.

Введение

Вхождение нашей страны в качестве полноправного члена в международное экономическое сообщество, стремительное развитие инновационных технологий, реформирование европейской системы высшего профессионального образования в контексте Болонского процесса обусловили новые требования к владению иностранными языками специалистами любого профиля.

Подготовка специалистов в технических вузах заключается в развитии иноязычной компетенции, позволяющей осуществлять профессиональные контакты на иностранном языке в различных сферах и ситуациях; обладающих высоким уровнем лингвистической компетенции в области не только русского, но и иностранного языка, в профессионально значимых речевых событиях разных типов, в различных режимах, формах, стилях, типах и жанрах профессионально ориентированной речемыслительной деятельности. Специфика обучения иностранному языку в технических вузах предполагает профессиональную ориентацию в ходе обучения.

Следует добавить, что в данных социально-экономических условиях основной целью языковой подготовки в техническом вузе становится формирование межкультурной профессионально ориентированной компетентности студентов. Когда речь идет об иноязычном профессионально ориентированном обучении, то оно приобретает еще более интегрированный характер, так как целью обучения является не столько усвоение языкового материала, грамматических правил, лингвокультуроведческих сведений, формирование речевых навыков и развитие языковых умений, усвоение содержания специальных профессиональных сведений, сколько формирование иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции, развитие как абстрактного, так и профессионального мышления.

Наступившая эпоха реального международного взаимодействия, сотрудничества и кооперации в значительной мере обострила вопрос о

преподавании иностранных языков в вузах технического профиля, поскольку стало очевидно, что без владения иностранными языками выпускниками вузов международное взаимодействие в различных сферах экономики, науки, техники крайне затруднительно.

Проблемы обучения иностранным языкам в образовательных учреждениях высшего профессионального образования технического профиля в течение десятилетий не утрачивают своей актуальности. Написаны сотни диссертаций и монографий, тысячи статей и публикаций, авторы которых предлагают различные варианты методических решений, способных радикальным образом изменить сложившуюся ситуацию в практике обучения иностранным языкам в высшей технической школе. Наиболее известные методические подходы к обучению иностранным языкам в неязыковых вузах содержатся в монографиях и диссертационных исследованиях С.К. Фоломкиной (Обучение чтению студентов неязыковых вузов, 1987); М.А. Акоповой (Индивидуализация обучения иностранному языку в техническом вузе с помощью компьютерных технологий, 1989); И.А. Цатуровой (Многоуровневая система языкового образования в высшей технической школе, 1995).

В последнее время отмечен интенсивный рост исследований, в которых затрагиваются следующие проблемы: когнитивные аспекты формирования межкультурной компетентности при обучении иностранному языку в неязыковом вузе (Н.А. Алмазова, 2003); развитие профессиональной компетентности студентов неязыковых вузов в процессе обучения иностранному языку (М.К. Шлангман, 2004); оптимизация процесса обучения иностранному языку в неязыковых вузах на основе компьютерных поддерживающих программ, компьютерная среда в развитии автономности студента (М.Г. Евдокимова, 2007); обучение профессионально ориентированной иноязычной коммуникации (Т.А. Ларина, 2007); проектная методика обучения английскому языку студентов инженерных специальностей на базе электронного учебно-методического пособия (И.И. Кобыльская, 2008); коммуникативные возможности студентов неязыкового вуза при изучении иностранных языков (А.В. Царькова, 2009); формирование иноязычной читательской компетенции студентов экономических специальностей (Н.М. Ложкина, 2014); формирование креативно-коммуникативной компетенции студентов неязыковых специальностей (Е.В. Козловская, 2016); формирование грамматико-дискурсивных навыков у студентов на основе когнитивного подхода (Л.А. Митчелл, 2016) и мн. др. Однако уровень владения иностранным языком студентами инженерных специальностей остается недостаточным.

Следовательно, актуальность нашей статьи обусловлена целым рядом факторов, среди которых наиболее существенными являются: 1) возросшая потребность в специалистах инженерных специальностей,

владеющих иностранным языком, способных работать в международном пространстве; 2) сложившаяся система требований к языковому образованию студентов высшей технической школы и реально низкий уровень владения ими иностранным языком; 3) невладение студентами технических вузов лингвистическими знаниями, способствующими овладению ими иноязычной коммуникативной компетенцией; 4) поиск новых концептуальных подходов к обучению иностранным языкам студентов неязыкового вуза, основанных на переосмыслении результатов многолетнего опыта и научных достижений в этой области. Практика свидетельствует: требуется принципиально новое методическое решение для реального повышения уровня владения иностранным языком студентами-нелингвистами, которое видится нам в фундаментализации процесса обучения иностранным языкам в технических вузах.

Методология

В нашем исследовании актуальным является разработка научно обоснованной экспликативно-коммуникативной методики обучения иноязычной коммуникативной компетенции студентов-нефилологов на основе формирования лингвистической компетенции как средства фундаментализации неспециального языкового образования. Концепция фундаментализации языкового образования представлена как целостная образовательная система, включающая совокупность методологических, теоретических, дидактических и инструментально-методических характеристик. В основу концепции фундаментализации положены: ведущий методологический принцип – принцип филологизации и система лингводидактических принципов, а именно принцип системности; принцип обстоятельности в овладении языковыми знаниями; принцип интеллектуализации обучения иноязычной коммуникативной компетенции; принцип профессиональной направленности процесса овладения иноязычной коммуникативной компетенцией; принцип готовности студентов к изучению иностранного языка; принцип сочетания обучения и самообучения; принцип соблюдения индивидуальной траектории овладения иностранным языком; принцип преемственности в обучении иностранным языкам; принцип модульности. Нами обоснована концепция обеспечения студентов-нефилологов знаниями об иностранном языке, основными принципами и закономерностями функционирования и развития изучаемого иностранного языка, необходимыми и достаточными для овладения полноценной иноязычной коммуникативной компетенцией. Экспликативно-коммуникативная методика обучения иноязычной коммуникативной компетенции студентов-нефилологов на базе формирования лингвистической

компетенции еще раз подтверждает необходимость самостоятельного овладения лингвистическими знаниями студентами-нефилологами при условии оснащения учебными пособиями нового типа для самообучения и саморазъяснения языковых явлений.

Обзор литературы

Фундаментализация как педагогическая проблема, безусловно, не нова. Проблема фундаментализации образования является одним из приоритетных направлений научно-педагогических исследований (В.И. Байденко, Н.В. Бордовская, С.Я. Казанцев, А.А. Реан, Ю.Г. Репьев, В.А. Садовничий [1], Н.В. Садовников [2], А.И. Субетто, А.В. Суханов, А.В. Хуторской, Ю.А. Шихов и др.). Однако проблема фундаментализации применительно к процессу обучения иностранным языкам в вузах технического профиля рассматривается нами впервые. Фундаментализация в лингводидактической парадигме трактуется нами как процесс и результат обеспечения обучаемых знаниями об иностранном языке, основными принципами и закономерностями функционирования и развития изучаемого иностранного языка, необходимыми и достаточными для самостоятельного и самостоятельного под руководством преподавателя овладения полноценной иноязычной коммуникативной компетенцией.

В качестве методологической основы фундаментализации языкового образования предлагаются основополагающие филологические знания, способствующие целостному восприятию системы языка, культуры страны изучаемого языка и служащие специалисту орудием, необходимым ему исключительно функционально, в качестве средства реального общения с представителями других лингвокультур. Большой вклад в разработку концепций языкового образования внесли такие ученые, как Н.И. Алмазова [3], М.А. Ариян, О.Г. Абременко, А.Н. Шамов [4], Н.В. Баграмова [5], Н.В. Барышников [6], И.Л. Бим [7], А.А. Вербицкий [8], Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез [9], М.Г. Евдокимова [10], С.Ф. Шатилов [11], M.N. Christison [12], M. Swain, M. Canale [13] и др. [14–26].

Сущность концепции фундаментализации языкового образования состоит в том, чтобы научить студентов-нелингвистов овладевать иностранным языком как средством на базе приобретения знаний о системе изучаемого языка, пробудить в студентах желание и показать выполнимость желания использовать иностранный язык в своей профессиональной деятельности, продемонстрировать им ценность иностранного языка в становлении человека как личности и как специалиста.

Фундаментализацию языкового образования правомерно представить также как взаимосвязь теоретической и практической подготовки студента к профессионально ориентированному общению.

Обеспечить формирование лингвистической компетенции, по мнению зарубежных ученых, призван сознательно-ориентированный подход [3. С. 86].

Материалы и методы

Для повышения эффективности учебного процесса необходимо учитывать индивидуальные особенности обучаемых и создать условия для повышения мотивации студентов к изучению иностранных языков. Говоря о повышении мотивации к изучению иностранного языка студентов, следует принять во внимание их возрастные характеристики и особенности обучаемости в данном возрасте. Представителям данной возрастной группы присущи общие черты по таким характеристикам, как обобщенность мыслительной деятельности, экономичность, самостоятельность мышления, гибкость мыслительных процессов, смысловая память, характер связи наглядно-образных и отвлеченных компонентов мышления [15]. Следует также учитывать индивидуальные стили и стратегии овладения знаниями, индивидуальные способности студентов технического вуза к овладению иностранным языком. Известно, что способности – это индивидуально-психологические особенности, обеспечивающие легкость и быстроту приобретения знаний, навыков и умений. Индивидуальные способности определяют стиль и стратегии овладения иностранным языком [Там же]. Проведенное нами тестирование показало, что 86% студентов технического вуза обладают логико-математическим типом интеллекта, определяющего их способности. Студенты, имеющие логико-математический тип интеллекта, легко оперируют числами, обладают способностью находить взаимосвязи между причиной и следствием, легко воспринимают логическую, последовательную презентацию материала. Таким образом, принимая во внимание психологическую сторону процесса усвоения, мы приходим к выводу, что использование сознательно-ориентированного подхода к обучению иностранным языкам в неязыковом вузе вполне правомерно.

Следует отметить, что сознательное усвоение языковых явлений должно обеспечить предотвращение формализма. Сознательный подход и внимание к языковой форме также ценны, так как они помогают студентам осмыслить и обобщить получаемую языковую информацию, содействуют пониманию и способствуют естественным процессам овладения языком.

Следующий подход, на котором основывается концепция фундаментализации языкового образования, – контекстно-компетентностный подход. По определению А.А. Вербицкого, знаково-контекстное обучение является формой активного обучения, предназначенной для применения в высшей школе, ориентированной на профессиональную подго-

товку студентов и реализуемой посредством системного использования профессионального контекста, постепенного насыщения учебного процесса элементами профессиональной деятельности [8. С. 5]. Введение в профессиональное образование (помимо знаний, умений и навыков) новых образовательных конструкторов – компетентностей, компетенций и ключевых квалификаций – научно обосновано также зарубежными учеными, такими как D.H. Hymes (1981), M. Canale (1983), S. Savignon (1985), W. Hutchison (1996), T.D. Terrell (1991) и др. Нам кажется очевидным, что реализация компетентностного подхода с опорой на международный опыт при игнорировании достижений отечественной педагогики и психологии не оправдана.

Одним из условий фундаментализации языкового образования являются разумное сочетание теоретической и практической подготовки студентов, сочетание традиционных методов обучения и новых технологий, в том числе мультимедийных. Таким образом, интеграция сознательно-ориентированного и контекстно-компетентностного подходов к обучению иностранному языку в неязыковом вузе является одним из определяющих факторов фундаментализации языкового образования.

Многие неуспехи в обучении иностранным языкам в высшей технической школе объясняются простой причиной – отсутствием у студентов элементарных лингвистических знаний. У студентов не сформирована лингвистическая компетенция, являющаяся основой для развития иноязычной коммуникативной компетенции.

Методологический принцип филологизации позволил дифференцировать языковые явления по трудности при использовании их в конкретных видах речевой деятельности, на основании чего была создана методическая типология изучаемого языкового материала, необходимого для профессионально ориентированного общения и чтения специальной литературы.

Профессионально ориентированное языковое обучение необходимо осуществлять с соблюдением следующих принципов: ориентированности на профессиональную деятельность, межкультурности, учета возрастных особенностей студентов, учебной автономии и учета индивидуальных траекторий профессионального развития обучаемых, моделирования квазипрофессиональной деятельности, модульности содержания подготовки, непрерывности языковой подготовки, активной коммуникативности, интегративности, а также принципа многоуровневости подготовки в условиях диверсификации учебного процесса вуза [16. С. 100]. Данные принципы тесно взаимосвязаны и должны реализовываться в процессе формирования иноязычной профессионально ориентированной компетенции. С идеей непрерывного и преемственного характера образования соотнесены принципы иноязычной профес-

сионализации, опережающего профессионального развития, моделирования квазипрофессиональной деятельности, модульности содержания подготовки, коммуникативности, а также принцип многоуровневости подготовки в условиях диверсификации учебного процесса вуза. Из идеи интегративности факторов образования вытекают принципы учета требований социально-профессиональной среды, комплексного формирования профессиональной иноязычной компетентности, функциональности профессиональной иноязычной подготовки, проблемности обучения, вариативности содержания и технологий обучения, интернационализации подготовки, взаимосвязанного развития речевых умений и принцип адекватности учебных материалов.

Соблюдая все вышеперечисленные принципы в процессе языкового образования, мы считаем, что одним из реальных путей повышения эффективности обучения иностранным языкам в техническом вузе является фундаментализация процесса овладения иноязычной коммуникативной компетенцией, которая понимается как процесс и результат обеспечения обучаемых знаниями об иностранном языке, основными принципами и закономерностями функционирования и развития изучаемого иностранного языка, необходимыми и достаточными для самостоятельного и самостоятельного под руководством преподавателя овладения полноценной иноязычной коммуникативной компетенцией, т.е. генерализация языковых знаний, которые положены в основу развития компетенций.

Подготовить специалиста технического профиля к иноязычному профессионально ориентированному межкультурному общению можно при обучении, приоритетом которого являются фундаментальные филологические знания основных принципов и закономерностей функционирования изучаемого языка, необходимые и достаточные для самостоятельного овладения лингвистической компетенцией и полноценной иноязычной коммуникативной компетенцией под руководством преподавателя. Осуществить это можно с применением экспликативно-коммуникативной методики в учебном процессе по обучению иностранным языкам.

С учетом тенденции к самообучению в основу экспликативно-коммуникативной методики положена идея самостоятельной добычи студентами лингвистических знаний. Стало очевидным, что для организации процесса объяснения языковых явлений требуется учебная литература нового поколения для самостоятельной работы. Таким методическим инструментом экспликативно-коммуникативной методики является разработанный нами «Экспликатор».

«Экспликатор» построен на базе типологии языковых явлений и типичных трудностей их усвоения, он состоит из лингвистического комментария грамматических явлений, комплекса языковых упражне-

ний и тестов. В лингвистическом комментарии грамматические правила-инструкции сформулированы исходя из принципов функциональности и коммуникативности. Инструкции в первой части «Экспликатора» функционально ориентированы, т.е. в них содержатся указания либо на признаки и оформители грамматического явления, либо на способ осуществления грамматического действия (продуктивного или рецептивного), раскрываются свойства и особенности грамматического явления. Инструкции наглядны для ознакомления, изложены ясно, лаконично и доступны для студентов.

С целью формирования лингвистической компетенции студентов на основе экспликативно-коммуникативной методики нами был разработан «комплекс упражнений», обеспечивающий формирование иноязычной коммуникативной компетенции студентов. Отличительной характеристикой разработанного комплекса упражнений является то, что изучаемое языковое явление отрабатывается во всех типах упражнений: языковых в процессе самостоятельной работы, условно-коммуникативных и коммуникативных с лингвистической направленностью под руководством преподавателя.

Разработанный комплекс упражнений представляет собой три серии упражнений. Первая часть «Экспликатора» содержит первую серию упражнений и набор тестов для самостоятельной работы. Вторая и третья серии упражнений реализованы во второй коммуникативной части «Экспликатора», целью которых являются развитие и совершенствование лингвистической компетенции посредством активизации лингвистической деятельности при выполнении условно-коммуникативных (2-я серия) и коммуникативных (3-я серия) упражнений, обусловленных профессиональным контекстом. Вторая и третья серии упражнений выполняются на занятиях в аудитории под руководством преподавателя.

Все упражнения и тесты «Экспликатора» снабжены ключами, что позволяет использовать пособие для самоконтроля и самооценки. Тестовые задания «Экспликатора» дают возможность выявить степень усвоения каждого изученного грамматического явления. Языковые упражнения, содержащиеся в «Экспликаторе», относятся к упражнениям закрытого типа, которые предполагают единственно верный ответ, отличаются высокой степенью структурированности и управляемости и акцентируют внимание на языковую правильность построения высказывания.

Процесс обучения по разработанной экспликативно-коммуникативной методике реализуется в трех этапах.

Первым этапом обучения по экспликативно-коммуникативной методике является этап экспликации с использованием «Экспликатора» (Часть I) – предъявление языкового явления, сопровождающееся объяс-

нением и разъяснением, достаточным для понимания, осознания и овладения языковым материалом самостоятельно. Под экспликацией / объяснением в обучении лингвистической компетенции следует понимать раскрытие семантики, формы, языковой единицы и способов ее функционирования. Через объяснение осуществляется ознакомление обучаемого с учебным материалом на английском языке, понимание и осознание его, а также создается готовность к осуществлению тренировки.

Вторым этапом процесса обучения по экспликативно-коммуникативной методике является организация тренировки также с использованием первой части «Экспликатора». Процесс тренировки имеет более узкий диапазон действия и направлен, главным образом, на усвоение единиц материала и действий реализации, на освоение отдельных действий оформления и оперирования, на выработку автоматизмов в их употреблении. С помощью языковых упражнений обеспечивается закрепление единиц материала, овладение механизмом их сочетания друг с другом в процессе самостоятельной работы студента. Ознакомление и размышление обеспечивают понимание значения единиц материала и закономерностей их функционирования, с их помощью формируются первичные умения осуществлять действия оформления и оперирования. В процессе тренировки 1-я серия языковых упражнений выполняется самостоятельно.

Третий этап процесса обучения по экспликативно-коммуникативной методике – организация применения, на котором обеспечивается использование изученного языкового материала в собственно коммуникативных целях как средства устного и письменного общения. Решаются задачи, связанные с приемом и передачей содержательной (предметной) профессионально ориентированной информации. На данном этапе студенты выполняют 2-ю и 3-ю серии упражнений – условно-коммуникативные и коммуникативные упражнения на занятиях в аудитории под руководством преподавателя с использованием второй части «Экспликатора» [22. С. 112].

Отбор и организация языкового материала осуществлялись с учетом грамматического минимума, который является необходимым и достаточным для выполнения целей иноязычной коммуникации, в том числе профессиональной.

Самостоятельная учебная деятельность по овладению иностранным языком в технических вузах нуждается в методическом обеспечении. Самостоятельная учебная деятельность позволяет осуществить обучение в соответствии с индивидуальными возможностями обучаемого, способствует формированию его положительных личностных образований, приучает рационально использовать время, воспитывает сознательную дисциплину, волевой самоконтроль, развивает память, мышление, творческую деятельность, ведет к улучшению результатов обучения, к его рационализации.

С целью активизации самостоятельной учебной деятельности студентов кроме печатного учебного пособия «Экспликатор» нами был создан его мультимедийный вариант. Мультимедийный вариант «Экспликатора» представляет собой грамматический справочник-пособие с необходимым количеством разноуровневых языковых упражнений и тестов для тренировки грамматических явлений и снятия грамматических трудностей. Организация самостоятельной работы с использованием мультимедийных средств рассматривается нами как фактор интенсификации учебного процесса, попытка оптимизировать процесс обучения иностранному языку.

Мультимедийный экспликатор – комплексная программная система, включающая лингвистические и информационно-методические средства, предназначенные для предъявления языкового материала, закрепления и контроля его усвоения. Методическими достоинствами мультимедийного экспликатора являются:

- возможность применять графику (рисунки, схемы): это позволяет наглядно передавать информацию студенту, облегчает и ускоряет ее понимание;
- возможность многократной тренировки для усвоения языкового материала;
- повышение мотивации учения, интерес к иностранному языку;
- придание уверенности студентам в своих силах, способность индивидуализации процесса овладения иностранным языком;
- активизация управления последовательностью обучения;
- обеспечение динамики формирования грамматической компетенции.

Обучение иноязычной коммуникативной компетенции на третьем этапе процесса обучения по экспликативно-коммуникативной методике проводится также с акцентом на лингвистическую деятельность посредством: а) активизации в учебном разговоре новой грамматической структуры в составе диалогических и монологических высказываний в ситуациях общения; б) различных видов пересказа или изложения содержания прослушанного или прочитанного текста; в) употребления разного типа грамматических структур в подготовленной речи; г) включения в беседу освоенного грамматического материала в новых ситуациях, предполагающих перемежающееся противопоставление грамматических структур; д) беседы по прослушанному (прочитанному) тексту, просмотренному диафильму (кинофильму, кинофрагменту), предполагающей свободное противопоставление грамматических форм; е) организации и проведения различных видов грамматически направленных ролевых игр.

По завершении тренировки языкового материала на третьем этапе можно предложить открытые упражнения творческого характера.

Упражнения творческого характера требуют от студентов активной умственной деятельности, состоящей в проведении довольно сложных, но посильных операций. Творчество студентов при их выполнении заключается не в пределах формальной стороны языка, а в организации семантической наполняемости продукта речи, получающего определенное языковое выражение средствами английского языка. Творческое усвоение знаний и способов деятельности обучающихся предполагает:

- самостоятельный перенос знаний и умений в новую ситуацию;
- видение новых проблем в знакомых стандартных условиях;
- видение структуры объекта, подлежащего изучению;
- умение комбинировать ранее известные способы решения в новый способ.

К таким упражнениям относятся упражнения открытого типа, при выполнении которых обучаемые обладают большей свободой в определении содержания, в выборе и комбинировании языковых средств. Упражнения открытого типа могут быть разного уровня сложности, но именно к этой группе относятся подлинно коммуникативные упражнения (prediction, brainstorming, mind-mapping, ranking, discussion, problem solving, role play, scenario, simulation).

Результаты исследования

Разработанная нами экспликативно-коммуникативная методика обучения иноязычной коммуникативной компетенции на базе лингвистической компетенции студентов была проверена в ходе опытного обучения, проведенного в соответствии с требованиями, предъявляемыми в методической науке к данному методу исследования.

Анализ результатов научного исследования по обучению студентов иностранному языку на основе экспликативно-коммуникативной компетенции показывает уверенную стабильность владения лингвистической компетенцией студентами, которая является основой профессиональной коммуникативной компетенции. Об этом говорят данные проведенного тестирования студентов в сопоставительном плане. Показатели диагностирующего среза находятся в пределах $K_u = 56\text{--}63\%$ (K_u – коэффициент успешности). Показатели итогового среза находятся на достаточно высоком уровне. Коэффициент успешности по данным итогового среза находится в пределах $80\text{--}89\%$.

Таким образом, можно заключить, что положительные результаты проведенных срезов (итогового и отсроченного) по определению уровня сформированности иноязычной коммуникативной компетенции на базе лингвистической компетенции студентов-нефилологов, обучавшихся по экспликативно-коммуникативной методике, разработанной нами, доказывают эффективность данной методики. Результаты,

полученные опытным путем, соотнесены с теоретическими положениями, к которым мы пришли в результате проведенного исследования о необходимости фундаментализации языкового образования в вузах нелингвистического профиля (таблица, рис. 1).

Итоговый срез по определению качества лингвистической деятельности студентов

№ группы	Количество студентов	Лингвистическая деятельность студентов		
		Способность переносить грамматические явления в другие ситуации	Способность использовать грамматические навыки	Способность осложнять речь
1	23	Ky = 91	Ky = 89	Ky = 90
2	18	Ky = 89	Ky = 86	Ky = 87
3	17	Ky = 90	Ky = 86	Ky = 88
4	22	Ky = 88	Ky = 85	Ky = 87
5	20	Ky = 87	Ky = 87	Ky = 87

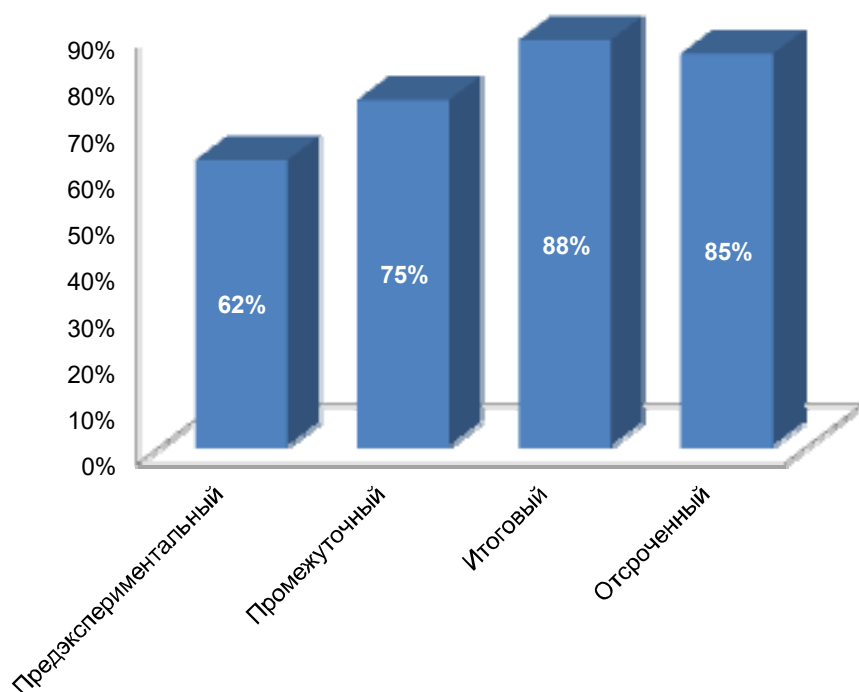


Рис. 1. Динамика развития уровня владения иноязычной коммуникативной компетенцией

Заключение

Концепция фундаментализации языкового образования студентов технических вузов предполагает, прежде всего, помимо формирования

лингвистической компетенции, формирование профессиональной иноязычной компетенции, необходимой для осуществления профессионального общения студентов, формирования переводческих навыков, опыта написания научных статей на иностранном языке, подготовки выступлений на международных конференциях, что способствует профессиональному и научному взаимодействию будущих специалистов с их иностранными коллегами и является необходимым для дальнейшего личностного и профессионального роста.

Ограниченное количество аудиторных часов, отведенных на иностранный язык в технических вузах, повысило значимость самостоятельной работы в образовательном процессе, что сделало актуальным введение в программу ряда заданий, выполнение которых требует использования современных информационных технологий. В частности, предлагаются задания, для выполнения которых необходимы умения пользоваться поисковыми системами, электронными библиотеками, электронными версиями научных журналов, что также вносит весомый вклад в формирование ряда общекультурных и профессиональных компетенций обучающихся. Сам процесс обучения должен состоять не столько из сообщения обучающимся знаний, формировании навыков и умений в рамках той или иной дисциплины, но и в создании условий для самостоятельного применения усвоенного содержания обучения, а также для самостоятельного приобретения новых знаний, навыков и умений в ходе своей практической познавательной или коммуникативной деятельности [16. С. 88].

Следует отметить необходимость использования активных форм обучения и педагогических технологий, ориентирующих учебный процесс на развитие личности студента, не только обучающий тому или иному предметному содержанию, но и формирующий его способность к познавательной самостоятельности, критической оценке, рефлексии и пониманию важности собственного учебно-познавательного опыта.

Необходимо организовать учебный процесс так, чтобы он был связан с личной заинтересованностью студента, при этом актуализируются некоторые технологии, методы и подходы к обучению, отвечающие требованиям современного общества, такие активные методы обучения, как круглый стол, дискуссия, мозговой шторм, технология ситуационного анализа, деловая игра, тренинг, проблемное или программированное обучение, метод проектов и т.д. [10, 17, 18, 26]. Тщательный отбор профессионально ориентированного языкового материала, учет психологических особенностей обучаемых, интеграция в учебный процесс игровых, информационно-компьютерных технологий, проектных методов содействуют выделению в обучении иностранному языку в качестве базовых категорий компетентностного, личностно ориентированного и контекстного подходов, которые зако-

номерно обеспечивают более успешное и качественное освоение иностранного языка [11].

Среди важных современных технологий отмечаются проектная методика, использование новых информационно-коммуникационных технологий, интернет-ресурсов, которые обеспечивают индивидуализацию и дифференциацию обучения с учетом способностей студентов, их уровня обученности, склонностей и т.д. [10, 17]. Хотя использование компьютерных технологий на занятиях не должно быть основным средством обучения, а лишь вспомогательным средством в осуществлении учебного процесса, целесообразно использовать так называемый комбинированный подход (*blended learning*), т.е. смешивание различных методик, как традиционных, так и инновационных, что способствует оптимизации учебного процесса и более грамотному учету психолого-педагогических основ обучения [25].

Для повышения мотивации студентов необходимо создать следующие условия обучения. Можно это сделать путем организации обучения средствами отбора, структурирования содержания обучения и форм его предъявления; включить студентов в процесс овладения иностранным языком с помощью методов ретроспективного анализа и экстраполяции лингвистического и профессионального опыта; рефлексии и осознанного развития индивидуальных лингвистических способностей; организовать общение на занятиях по иностранному языку посредством квазиситуаций; а также активизировать самостоятельную работу студентов в процессе обучения иностранному языку при интегративном развитии всех видов иноязычной речевой деятельности.

В данных условиях в процессе развития иноязычной компетенции развивается и поддерживается состояние активности студента, позволяющее ему выявлять и разграничивать общие и индивидуальные особенности изучения иностранного языка; осуществлять преемственность иноязычных знаний, навыков, умений, языкового опыта, применять и развивать собственные лингвистические способности.

Необходимо также продемонстрировать ценность подготовки по иностранным языкам для формирования целостной социально-профессиональной компетентности выпускника вуза, для этого следует помимо аудиторных занятий показать ценность конкретных внеаудиторных мероприятий, направленных на формирование иноязычной компетентности: локальные и международные конкурсы, фестивали, видеоконференции в аспекте формирования положительной профессионально социальной мотивации. Развивать мотивированность студентов к освоению иноязычного материала: развивать программы международного академического обмена, разъяснять истинную ценность владения иностранным языком. Выявлять готовность работодателей

адекватно оплачивать эту дополнительную языковую компетентность в условиях капитализации трудовых ресурсов.

Литература

1. *Садовничий В.А.* Знание и мудрость в глобализирующемся мире // *Философия образования*. 2006. № 2 (13). С. 3–18.
2. *Садовников Н.В.* Фундаментализация современного вузовского образования // *Педагогика: научно-теоретический журнал*. 2005. № 7. С. 49–54.
3. *Алмазова Н.И.* Когнитивные аспекты формирования межкультурной компетентности при обучении иностранному языку в неязыковом вузе : дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 2003. 446 с.
4. *Ариян М.А., Оберемко О.Г., Шамов А.Н.* Теория и практика обучения иностранным языкам : учеб. пособие. Н. Новгород, 2004. 321 с.
5. *Баграмова Н.В.* Индивидуализация процесса обучения иностранному языку на начальном этапе в языковом вузе // *Методика обучения иностранным языкам на начальном этапе в школе и в вузе*. СПб., 1991. С. 3–12.
6. *Барышников Н.В.* Теоретические основы обучению чтению аутентичных текстов при несовершенном владении иностранным языком (французский язык как второй иностранный, средняя школа): автореф. дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 1999. 32 с.
7. *Бим И.Л.* Личностно-ориентированный подход – основная стратегия обновления школы // *Иностранные языки в школе*. 2002. № 2. С. 11–15.
8. *Вербицкий А.А.* В новой образовательной парадигме // *Контекстное обучение*. М., 2001. 75 с.
9. *Гальскова Н.Д., Гез Н.И.* Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. М. : Academia, 2008. 336 с.
10. *Евдокимова М.Г.* Система обучения иностранным языкам на основе информационно-коммуникативной технологии (технический вуз, английский язык) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2007. 49 с.
11. *Шатилов С.Ф.* Некоторые принципы создания системы упражнений для обучения иностранных языков // *Межвузовский сборник научных трудов*. Л. : Изд-во ЛГПУ, 1978. С. 3–12.
12. *Christison M.N.* Teaching and Learning Languages Through Multiple Intelligences // *TESOL Journal*. Autumn, 1996. P. 10–14.
13. *Swain M., Canale M.* The role of grammar in a communicative approach to second language teaching and testing; available from EDRS. 1982. 138 p.
14. *Rutherford W., Smith M.* Consciousness raising and universal grammar // W. Rutherford and M. Smith (eds.). *Grammar and second language teaching*. Newbury House, 1988. P. 107–114.
15. *Gardner H.* Frames of mind theory of multiple intelligences. Developing talent in young people. N.Y. : New Basic Books, 1983. P. 439–476.
16. *Краснощекова Г.А.* Формирование иноязычной профессиональной компетентности студентов инженерных специальностей // *Известия ЮФУ. Педагогические науки*. 2015. № 11. С. 99–102.
17. *Полат Е.С.* Метод ситуационного анализа // *Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность* / под ред. А.А. Миролюбова. Обнинск : Титул, 2010. С. 346–349.
18. *Реутова Е.А.* Применение активных и интерактивных методов обучения в образовательном процессе вуза. Новосибирск, 2012. 238 с.
19. *Зимняя И.А.* Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования? (теоретико-методологический подход) // *Высшее образование сегодня*. 2006. № 8. С. 21–26.

20. *Hutchinson T., Waters A.* English for Specific Purposes. Cambridge : Cambridge University Press, 1993. P. 53.
21. *Terrell T.D.* The role of grammar instruction in a communicative approach // *Modern Language Journal*. 1991. № 75 (1). P. 52–63.
22. *Краснощекова Г.А.* Фундаментализация неспециального лингвистического образования : дис. ... д-ра пед. наук. Пятигорск, 2010. 398 с.
23. *Aryamova M.A., Grishina G.V.* The Difficulties in Teaching the Foreign Languages in Technical Universities and the Ways of their Overcoming // *Interactive Science*. April 19, 2016. № 2. P. 32–33. DOI: 10.21661/r-18480.
24. *Fomina T.A.* Explanatory Potential of the Cognitive-Communicative Grammar at English Lesson (at Present Perfect Example). (August 4, 2016). DOI: 10.21661/r-112515.
25. *Ostapenko A.S.* Blended Learning: New Opportunities in Foreign Language Teaching // *Tyumen State University Herald. Humanities Research. Humanitates*. 2017. Vol. 3, № 1. P. 270–279. DOI: 10.21684/2411-197x-2017-3-1-270-279.
26. *Polyakova M.* The use of professionally-oriented language games while teaching English at non-linguistic faculties of universities // *Bulletin of the Moscow State Regional University*. 2015. № 3. P. 97–105. DOI: 10.18384/2310-7219-2015-3-97-105.

Сведения об авторе:

Краснощекова Галина Алексеевна – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой иностранных языков Южного федерального университета (Таганрог, Россия). E-mail: gakrasnoschokova@sfnu.ru

Поступила в редакцию 4 декабря 2018 г.

FUNDAMENTALIZATION OF LANGUAGE EDUCATION OF THE STUDENTS IN TECHNICAL UNIVERSITIES

Krasnoshchekova G.A., D.Sc. (Education), Professor, Southern Federal University, Head of the Foreign Languages Department (Taganrog, Russia). E-mail: gakrasnoschokova@sfnu.ru

DOI: 10.17223/19996195/44/15

Abstract. At present there is an increased interest in engineering specialties caused by changes in the labor market, where there is a growing demand for graduates of technical faculties who know a foreign language, since without foreign languages mastering, international cooperation in various fields of economy, science and technology will be extremely difficult. The purpose of the article is to introduce the concept of fundamentalization of the language education of students in technical universities. The fundamentalization of language education in technical universities is represented as the continuity of language education throughout the entire learning process, carried out through the components of the system: the integrity of the process of mastering a foreign language, achieved by the formation of competencies and the acquiring of linguistic knowledge; formation of students' readiness for future professional activity through foreign-language communicative competence. The concept of fundamentalization of students' language education in technical universities is scientifically grounded, presented as an integral educational system, including a set of methodological, theoretical, didactic and instrumental-methodological characteristics; a system of linguodidactic principles is described; explicative-communicative method of teaching foreign communicative competence of non-philological students on the basis of the formation of linguistic competence based on the principles of consciously oriented and content competence approaches are developed and implemented and provided with methodological tools, a textbook for self-education and its multimedia teaching program. Explicative-communicative method provides a rational combination of explanatory-illustrative and communicative learning. The formation of linguistic competence is of paramount importance as a foundation for

the development of a foreign communicative competence. Taking into account the tendency to self-education, the idea of independent extraction of linguistic knowledge by students is based on the explicative-communicative method. The learning process on the developed explicative-communicative method is realized in three stages: 1 stage – explanation / self-explanation (use of the first part of the educational tool "Explicator" and multimedia training program – the allocation of benchmarks, the mastery of language rules in the process of independent activity); Stage 2 – language training (performance of language exercises in the process of self-study work on the first part of the training manual "Explicator" and a multimedia training program); Stage 3 – organization of application (activation of linguistic activity of students in the process of performing conditional-communicative and communicative exercises in the classroom under the guidance of the teacher. The explicative-communicative method developed by us for the teaching the communicative competence of students communicating in other languages was tested in the course of several years of experiential training by the textbook developed by us and the multimedia teaching program. Analysis of the experienced training results confirms its effectiveness. Students acquired linguistic competence, which is the basis for the successful formation of professional communicative competence, using active teaching methods that contribute to the development of modern personality and the training of a competitive specialist.

Keywords: the concept of fundamentalization of language education; technical university; teaching methods; competence.

References

1. Sadovnichij V.A. (2006) Znanie i mudrost' v globaliziruyushchemsya mire [Knowledge and wisdom in a globalizing world] // *Filosofiya obrazovaniya*. 2 (13). pp. 3–18.
2. Sadovnikov N.V. (2005) Fundamentalizatsiya sovremennogo vuzovskogo obrazovaniya [Fundamentalization of modern tertiary education] // *Pedagogika: nauchno-teoreticheskij zhurnal*. 7. pp. 49–54.
3. Almazova N.I. (2003) Kognitivnye aspekty formirovaniya mezhkul'turnoj kompetentnosti pri obuchenii inostrannomu yazyku v neyazykovom vuze [Cognitive aspects of the formation of intercultural competence when teaching a foreign language in non-linguistic university]. *Pedagogics doc. diss.* SPb.
4. Ariyan M.A. (2004) Teoriya i praktika obucheniya inostrannym jazykam: uchebnoe posobie [Theory and practice of teaching foreign languages: textbook]. N.Novgorod, NGLU im. N.A. Dobrolyubova.
5. Bagramova N.V. (1991) Individualizatsiya processa obucheniya inostrannomu jazyku na nachal'nom etape v jazykovom vuze // *Metodika obucheniya inostrannym jazykam na nachal'nom etape v shkole i vuze*. SPb. pp. 3–12.
6. Baryshnikov N.V. (1999) Teoreticheskie osnovy obucheniya chteniyu autentichnykh tekstov pri nesovershennom vladenii inostrannym jazykom (francuzskij jazyk kak vtoroj inostrannyj, srednyaya shkola) [Theoretical foundations of teaching to read authentic texts with imperfect knowledge of a foreign language (French as a second foreign language, secondary school)]. *Abstract of Pedagogics doc. diss.* SPb.
7. Bim I.L. (2002) Lichnostno-orientirovannyj podhod – osnovnaya strategiya obnovleniya shkoly [A person-centered approach is the main strategy for school renewal] // *Inostr. jazyki v shkole*. 2. pp. 11–15.
8. Verbickij A.A. (2001) V novoj obrazovatel'noj paradigm [In a new educational paradigm] // *Kontekstnoe obuchenie*. M.
9. Gal'skova N.D., Gez, N.I. (2008) Teoriya obucheniya inostrannym jazykam. Lingvodidaktika i metodika [Theory of teaching foreign languages. Lingvodidactics and methodology]. M.: Academia.
10. Evdokimova M.G. (2007) Sistema obucheniya inostrannym jazykam na osnove informacionno-kommunikativnoj tekhnologii (tekhnicheskij vuz, anglijskij jazyk) [The sys-

- tem of teaching foreign languages on the basis of information and communication technology (technical university, the English language)]. Abstract of Pedagogics doc. diss. M.
11. Shatilov S.F. (1978) Nekotorye principy sozdaniya sistemy uprazhnenij dlya obucheniya inostrannyh jazykov [Some principles of creating a system of exercises for teaching foreign languages] // *Mezhvuz. sb. nauchn. tr. L.: Izd-vo LGPU*. pp. 3–12.
 12. Christison M.N. (1996) Teaching and Learning Languages Through Multiple Intelligences // *TESOL Journal*, Autumn. pp. 10–14.
 13. Swain M., Canale M. (1982) The role of grammar in a communicative approach to second language teaching and testing; available from EDRS.
 14. Rutherford W., Smith M. 1988 Consciousness raising and universal grammar // In: W. Rutherford and M. Smith (eds.), *Grammar and second language teaching*. Newbury House. pp. 107–114.
 15. Gardner H. (1983) Frames of mind theory of multiple intelligences. Developing talent in young people // New York: New Basic Books. pp. 439–476.
 16. Krasnoshchekova G.A. (2015) Formirovanie inozazychnoj professional'noj kompetentnosti studentov inzhenernykh special'nostej [The formation of professional competence in a foreign language in engineering students] // *Izvestiya YUFU, Pedagogicheskie nauki. Rostov-na-Donu*. 11. pp. 99–102.
 17. Polat E.S. (2010) Metod situacionnogo analiza [The method of situational analysis] // *Metodika obucheniya inostrannym jazykam: tradicii i sovremennost' / Pod red. A.A. Miroljubova. Obninsk: Titul*. pp. 346–349.
 18. Reutova E.A. (2012) Primenenie aktivnykh i interaktivnykh metodov obucheniya v obrazovatel'nom protsesse vuza [The use of active and interactive teaching methods in the educational process of the university] // *Novosibirsk*.
 19. Zimnyaya I.A. (2006) Kompetentnostnyj podkhod. Kakovo ego mesto v sisteme sovremennykh podkhodov k problemam obrazovaniya? (teoretiko-metodologicheskij podkhod) [Competence approach. What is its place in the system of modern approaches to the problems of education? (theoretical and methodological approach)] // *Vyshee obrazovanie segodnya*. 8. pp. 21–26.
 20. Hutchinson T., Waters A. (1993) *English for Specific Purposes* // Cambridge University Press. p. 53.
 21. Terrell T.D. (1991) The role of grammar instruction in a communicative approach // *Modern Language Journal*. 75 (1). pp. 52–63.
 22. Krasnoshchekova G.A. (2010) Fundamentalizaciya nespecial'nogo lingvisticheskogo obrazovaniya [Fundamentalization of non-specialized linguistic education]. Pedagogics doc. diss. Pyatigorsk.
 23. Aryamnova M.A., Grishina G.V. (2016) The difficulties in teaching the foreign languages in technical universities and the ways of their overcoming. *Interactive Science*. 2. pp. 32–33. doi:10.21661/r-18480.
 24. Fomina T.A. (2016) Explanatory potential of the cognitive-communicative grammar at English lesson (at Present Perfect example). doi:10.21661/r-112515.
 25. Ostapenko A.S. (2017) Blended learning: new opportunities in foreign language teaching. *Tyumen State University Herald. Humanities Research. Humanitates*. Vol. 3. 1. pp. 270–279. doi:10.21684/2411-197x-2017-3-1-270-279.
 26. Polyakova M. (2015) The use of professionally-oriented language games while teaching English at non-linguistic faculties of universities. *Bulletin of the Moscow State Regional University*. 3. pp. 97–105. doi:10.18384/2310-7219-2015-3-97-105.

УЧЕБНИК ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ИННОВАЦИОННОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ

К.М. Левитан, М.А. Югова

Аннотация. Рассматривается проблема разработки и оценки современного учебника иностранного языка для специальных целей как средства развития инновационной языковой личности студентов. Исследуются цели, модели, принципы и методы профессионально-ориентированного обучения иностранному языку в высшей школе с учетом компетенций и свойств языковой личности специалиста, позволяющих ему эффективно участвовать в инновационных процессах и межкультурном диалоге. Подчеркивается, что высокий уровень владения профессиональным иностранным языком во всех его функциональных аспектах (коммуникативном, когнитивном, культурологическом) является необходимым условием собственно инновационной деятельности специалиста, международного сотрудничества в образовании, науке, экономике и других сферах жизни. Предпринята попытка исследовать содержание понятия «Иностранный язык для специальных целей» на примере феномена ESP (English for Specific Purposes), определить его абсолютные и переменные характеристики, основные цели и целевую аудиторию, специфику методики и условия успешного обучения ESP, параметры и критерии оценки соответствующих учебников. Эффективный учебник для профессиональных целей, по мнению авторов, должен адекватно моделировать учебно-воспитательный процесс в вузе, содержательно коррелируя с динамикой лингводидактической структуры инновационной языковой личности специалиста, включающей три уровня: вербально-семантический; лингвокогнитивный (тезаурусный); мотивационно-прагматический (коммуникативно-деятельностный). Языковые компетенции и свойства личности студентов как носителей инновационной культуры (креативность, критическое мышление, рефлексивность, ассертивность, ответственность, толерантность, самоактуализация) целенаправленно развиваются посредством соответствующих педагогических технологий и методов. Методы обучения, предлагаемые в учебниках иностранного языка для специальных целей, базируются на начальном этапе в большей степени на традиционной системе профессионально-ориентированного обучения иностранным языкам, а на продвинутых этапах применяются преимущественно принципы и методы разработанного и активно используемого в европейской науке и практике интегрированного предметно-языкового обучения (Content and Language Integrated Learning, CLIL). Данный вывод подтверждается представленными в статье результатами анализа некоторых отечественных учебников иностранного языка для специальных целей и опытом разработки учебника «Английский язык для юристов» (уровень академического бакалавриата), который успешно используется в процессе обучения студентов Уральского государственного юридического университета (УрГЮУ) и других российских вузов. Авторская концепция данного учебника базируется на активно

разрабатываемой в последнее время современной лингводидактикой синергетической модели развития образовательного пространства, которая объединяет основные методические подходы в обучении иноязычному дискурсу в высшей школе, в том числе профессионально ориентированный и интегрированный предметно-языковой. Эта синергетическая модель адекватно отражает лингвистические и психолого-педагогические аспекты проектирования курса иностранного языка для специальных целей – коммуникативную онтологию языка, его эпистемологию, методику обучения, что позволяет эффективно исследовать взаимодействие многих факторов образовательного процесса с целью достижения наибольшего педагогического эффекта [1]. Структурно содержание учебника можно условно разделить на две неравные части, соответствующие двум этапам обучения: начальному (пропедевтическому), с характерной для него методикой вводного курса традиционного профессионально-ориентированного обучения иностранному языку и продвинутому, на котором доминируют идеи и методы интегрированного предметно-языкового обучения. Другими принципиальными положениями методической концепции нашего учебника, основанной на результатах исследования, являются: диалог культур как философия современного иноязычного образования; развитие инновационной языковой личности студентов на основе лингводидактических моделей, разработанных отечественными учеными-лингвистами и методистами; использование инновационных интерактивных педагогических технологий, включая электронные образовательные ресурсы; отбор специальных аутентичных текстов, заданий и упражнений с учетом специфики юридического дискурса. Методология исследования основана на теоретических методах: анализ, синтез, сравнение и выводное оценочное суждение. Делается вывод о том, что при проектировании и оценке учебников иностранного языка для профессиональных целей следует исходить из определенного педагогического подхода и / или методической концепции обучения профессиональному иностранному языку, учитывать будущую специальность студентов, их профессиональную мотивацию, уровень владения иностранным языком, этап обучения, актуальные потребности обучающихся и социума, а также разработанные отечественной наукой лингводидактические модели языковой личности.

Ключевые слова: синергетическая модель обучения иноязычному дискурсу; разработка и оценка учебника иностранного языка для специальных целей; содержание понятия ESP – английский язык для специальных целей; развитие инновационной языковой личности студентов; лингводидактическая модель языковой личности; содержание и методика учебника английского языка для юристов-бакалавров.

Введение

Модернизация учебной литературы по иностранным языкам обусловлена перманентным обновлением федеральных государственных стандартов высшего образования и растущим социальным запросом на подготовку специалистов, способных и готовых активно участвовать в межкультурной коммуникации в контексте собственной профессиональной деятельности, ориентированной на устойчивое инновационное

развитие своей личности и государства. Межкультурная компетенция как один из системообразующих элементов инновационной языковой личности специалиста во многом определяет его конкурентоспособность на внутреннем и международном рынках труда.

Однако в процессе освоения студентами вузовского курса иностранного языка для специальных целей возникают определенные сложности, связанные с формированием целого ряда профессиональных умений, а именно: умения искать и отбирать информацию на иностранном языке; умения перерабатывать и преобразовывать информацию из иностранных источников, основываясь на дискурсивных операциях; умения проводить качественный анализ иноязычной информации, чтобы отличать факты от предположений и личных мнений и делать инновационные проекты успешными; умения определить цель и задачи, составлять план, давать оценку и осуществлять рефлекссию собственной иноязычной деятельности. Таким образом, перед обучающимися стоит задача не только освоить иностранный язык, но и рефлексировать себя носителями традиционной и инновационной культуры, демонстрируя инновационную активность с целью реализации и развития своего профессионально-личностного потенциала [2].

Все это актуализирует проблематику разработки и оценки учебника иностранного языка для специальных целей как средства развития инновационной языковой личности студентов [3–7]. В настоящее время активно разрабатываются учебники и учебные пособия по иностранному языку для специальных целей в различных профессиональных сферах. Рассматривая учебник как модель учебного процесса, важно выявить его наиболее значимые параметры, по которым можно проводить сравнительный анализ и оценку учебников. Для этого необходимо исследовать основные положения теории учебника, раскрыть основополагающие педагогические подходы и модели обучения иностранным языкам в системе высшего образования, проанализировать существующие учебники иностранных языков для профессиональных целей и определить критерии оценки данных учебников.

Главные задачи проведенного нами исследования состояли в следующем:

- 1) определить на основе анализа теории учебника основополагающие характеристики учебной литературы и требования к учебнику иностранного языка;

- 2) проанализировать в историческом и теоретическом аспектах сущность и содержание понятия «Иностранный язык для специальных целей» на примере «ESP – английский язык для специальных целей», выявить основные параметры и требования к учебнику английского языка для специальных целей;

3) проанализировать методическую концепцию и содержание разработанного на нашей кафедре учебника «Английский язык для юристов» (уровень академического бакалавриата) с позиций его педагогической эффективности, опираясь на сформулированные теоретические положения и требования, а также опыт преподавания по данному учебнику в УрГЮУ и других российских вузах.

Методология, исследование и результаты

В отечественной теории учебника (В.Г. Бейлинсон, В.П. Беспалько, Б.М. Бим-Бад, Э.Г. Гельфман, Д.Д. Зуев, И.Я. Лернер, А.В. Хуторской и др.) сформулированы следующие его характеристики: 1) учебник как модель процесса обучения отражает цели и задачи обучения, дидактические принципы и технологии [8]; 2) учебник, будучи моделью определенной концептуальной системы, продуктом индивидуального или коллективного творчества, сам выступает в материализованном виде как знаковая система, как система реализации основных методических категорий: целей, содержания, методов и средств обучения [9]; 3) учебник неразрывно связан с такими категориями, как учитель (посредник, интерпретатор концепции учебника) и ученик (субъект образовательного процесса); во взаимодействии этой триады возможно получение наивысшего синергетического эффекта обучения [3, 10]; 4) в учебниках иностранного языка в качестве целей обучения постулируются формирование иноязычной коммуникативной компетенции и овладение иноязычной культурой [11, 12].

Большинство российских авторов формулируют следующие дидактические принципы, которые должны быть реализованы в учебниках иностранного языка для специальных целей: соответствие требованиям действующего ФГОС ВО; учет своеобразия адресата (возрастные особенности, уровень языковой подготовки, специальность обучающихся, профессиональный контекст); обеспечение овладения иноязычным общением во всех его функциях (когнитивной, коммуникативной, лингвокультурологической); деятельностный, проблемный подход к обучению; взаимосвязанное обучение всем видам речевой деятельности на основе поэтапного овладения иностранным языком; создание иноязычной коммуникативной среды, в том числе виртуальной, с использованием информационно-коммуникационных технологий; дифференцированный подход к обучающимся с акцентом на самостоятельную работу с целью формирования устойчивых навыков самообучения и самовоспитания.

Современные исследователи выделяют два основных направления обучения иностранным языкам в высшей школе – *профессионально ориентированное* (ПО) и *интегрированное предметно-языковое обуче-*

ние (ИПЯО). Отмечается, что цели, принципы и модели обучения, положенные в основу отечественных учебников, характеризуют преимущественно российскую систему профессионально ориентированного обучения иностранным языкам, а большинство зарубежных учебников создано в рамках интегрированного предметно-языкового обучения – Content and Language Integrated Learning (CLIL). Ответ на вопрос, почему идеи CLIL, активно используемые в системе зарубежного образования, не находят широкого применения в российском образовании, объясняется, как правило, сложившимися традициями вузовской методики обучения иностранным языкам [13].

Возникшая в середине прошлого века в России теория профессионально ориентированного обучения чтению специальной литературы, постепенно трансформируясь, исследует сегодня не только профессиональную направленность содержания учебных текстов и учебников в целом, но и формирование профессионально значимых иноязычных речевых умений (З.М. Цветкова, С.К. Фоломкина, Т.С. Серова, А.А. Рыбкина и др.) [14].

Весьма дискутируемым понятием является и сам термин «Иностранный язык для специальных целей», содержание которого активно исследуется в зарубежной научно-методической литературе на примере ESP (English for Specific Purposes – Английский язык для специальных целей). Дискуссия началась еще в 1970-е гг. с выяснения значения термина «специальный»: относится ли он к языку или к целям обучения? Термин «специальный» в аббревиатуре ESP предлагалось понимать как «специальная» цель, которая мотивирует учащихся на овладение языком, а не «специальный» язык, который они изучают.

Авторы одной из первых дефиниций ESP утверждали, что этот феномен должен восприниматься скорее как *подход*, чем *результат* [15]. Основой обучения ESP, по их мнению, являются *потребности студентов*; потребности относятся и к языку, и к процессу обучения. Поэтому они понимаются как причины, которые побуждают студентов изучать ESP, а поскольку эти мотивы различны, то и цели обучения тоже будут различаться.

Теоретические основы обучения ESP заложили Р. Strevens, Р. Robinson, К. Hyland, К. Harding и другие ученые. Р. Strevens предложил различать абсолютные и переменные характеристики ESP. Эта идея нашла отражение в наиболее полной концепции ESP (таблица), которую разработали Т. Dudley-Evans и М. St. John [16].

Методика обучения ESP также много лет находится в центре многочисленных дискуссий и обсуждений. Основной вопрос этого обсуждения заключается в том, существует ли специальная методика обучения ESP и нужна ли она вообще?

Концепция абсолютных и переменных характеристик ESP

Абсолютные характеристики ESP	Переменные характеристики ESP
1. ESP удовлетворяет специфические потребности обучающихся. 2. ESP использует соответствующие методы и содержание тех дисциплин, которые обслуживает. 3. ESP нацелен на развитие тех языковых знаний, умений, дискурсивных компетенций и жанров, которые соответствуют специальным дисциплинам	1. ESP может относиться к конкретной дисциплине или разрабатываться для специальной дисциплины. 2. ESP может использовать в специфических педагогических ситуациях различные методы, которые отличаются от методов обучения общему английскому языку. 3. ESP скорее всего предназначен для взрослых обучающихся в вузах или на языковых курсах, где изучается для профессиональной деятельности. 4. ESP обычно разрабатывается для обучающихся полупродвинутого или продвинутого уровня

Некоторые ученые считают, что нет достаточных оснований для разработки и использования специальной методики обучения ESP в силу следующих причин: а) не представляется возможным точно и полно описать профессиональный язык специальности и обучать ему, поэтому обучение предметному содержанию на английском языке следует предоставить самим специалистам, которые являются экспертами в своей предметной области, а преподаватели ESP должны сконцентрировать свои усилия на общих принципах и методах обучения языку; б) обучение профессиональному языку специальности требует от преподавателя и обучающихся достаточно высокого стартового уровня владения английским языком, поэтому обучающиеся должны сначала приобрести общие навыки владения английским языком на соответствующем уровне; в) возможные сокращения учебной программы курса ESP не могут исключать систематического анализа текстов и заданий [17].

Однако другие ученые утверждают, что специальную методику обучения ESP отличают по крайней мере следующие характерные черты: 1) учебная деятельность во многом определяется специальностью студентов (хотя это и не является обязательным условием); 2) целью обучения ESP может быть (а может и не быть) адекватная цель, обусловленная потребностями студентов. Кроме того, отмечается, что для методики обучения ESP характерно обучение в сотрудничестве с преподавателями специальных предметов, но в целом педагогическое взаимодействие преподавателя ESP и обучающихся имеет много общего с аналогичным образовательным процессом по изучению общего английского языка. Многие исследователи поддерживают идею о том, что для достижения профессионального успеха студенты должны обладать высоким уровнем владения академическим и специальным английским, а также дискурсивными компетенциями в сфере своей профессиональной деятельности.

Утверждается, что ESP предполагает соблюдение следующих условий образовательного процесса: *аккультурация*, отражающая идею социально-психологической интеграции обучающихся в языковое общество своего целевого дискурса; *вводный курс* для обсуждения и усвоения обучающимися языкового и речевого материала, который необходим для последующего поэтапного овладения ESP; *интерактивность* как главное средство создания коммуникативной ситуации успеха в процессе овладения учащимися ESP.

В связи с изложенным выше можно выделить пять основных целей преподавания ESP:

- 1) раскрытие (описание) сферы применения специального языка для конкретной предметно-профессиональной деятельности;
- 2) формирование целевых профессиональных компетенций у обучающихся;
- 3) обучение необходимым фоновым знаниям;
- 4) формирование стратегической компетенции обучающихся;
- 5) развитие критического мышления студентов [18].

Мы полагаем, что перечисленные требования с соответствующими изменениями можно отнести к оценке и разработке современных российских учебников иностранного языка для профессиональных целей. Основными критериями оценки должны быть: целевая группа и цели обучения; наличие авторской концепции; содержание и структурирование учебного материала, его методическая организация как основа развития целевых компетенций инновационной языковой личности студентов; дидактическая реализация авторской концепции (представленность целей обучения, типов текстов, последовательность, разнообразие, коммуникативный и проблемный характер заданий); переход от управляемого обучения к самостоятельному; контроль и самоконтроль (саморефлексия) развития языковой личности студентов.

Осуществленный нами анализ отечественных учебников иностранного языка для профессиональных целей по направлению «Юриспруденция» свидетельствует о том, что в большинстве своем они относятся к упоминавшемуся выше «мейнстриму» российской методики обучения в высшей школе – профессионально ориентированному обучению. Однако следует признать, что есть учебники, созданные в рамках другого подхода: интегрированного предметно-языкового обучения. Приведем в качестве примера три учебника, удовлетворяющих требованиям ИПЯО:

1. И.Л. Плужник «*Legal English*»: учебник английского языка для студентов юридических специальностей (полупродвинутый и продвинутый уровни). Учебник ориентирован на студентов юридических факультетов и вузов, продолжающих совершенствовать английский язык. Включает подлинные материалы по теории права и юридической прак-

тике, использует методы, эффективно развивающие профессиональные навыки юриста. Его цель – формирование продвинутого уровня владения английским языком в сфере юриспруденции во всех видах речевой деятельности (чтение, аудирование, говорение, письмо). Содержит приложение в виде отдельно изданных печатных текстов для аудирования и двух аудиокассет, глоссарий ключевых юридических терминов в объеме 774 лексических единиц к каждому тематическому разделу. Все тексты аутентичны и взяты из различных источников, включающих: учебные пособия по юриспруденции; монографии по разделам права; статьи из британской прессы; записи устных интервью с юристами и носителями языка; протоколы допросов свидетелей в полиции и протоколы задержания правонарушителей; образцы юридических документов (контрактов, завещаний и т.п.) [19].

2. *Н.П. Хомякова, К.Х. Рекош «Европейская Конвенция о защите прав человека и основных свобод»*. Как указывают авторы в аннотации, этот учебник французского юридического языка адресован студентам старших курсов юридических и политологических факультетов и вузов, где изучаются юридические дисциплины и иностранные языки. Целью учебника является совершенствование навыков чтения и понимания юридических текстов по международному публичному и европейскому праву, а также навыков перевода, реферирования, устной профессиональной речи и аудирования. Одновременно ставится задача ознакомить обучающихся с оригинальными материалами «Европейской Конвенции о защите прав человека и основных свобод». Учебник содержит тексты Конвенции и протоколов к ней; конкретное судебное дело, отражающее механизм деятельности Европейского суда и иллюстрирующее порожденное Конвенцией прецедентное право; аудиотекст доклада международного эксперта по правам человека; творческие задания по поиску в Интернете информации о деятельности Европейского суда; глоссарий юридических терминов на трех языках: русском, французском и английском для лучшего понимания значений ключевых терминов и юридико-лингвистические комментарии [20].

3. *«Law and Law Enforcement in the USA»: учебное пособие. Сост. С.К. Гураль, В.М. Смокотин, Л.Г. Майер*. Учебное пособие рассчитано на студентов, магистрантов и аспирантов юридических и языковых факультетов, а также самостоятельно изучающих английский язык и достигших уровня, достаточного для работы с аутентичными материалами. Тщательно подобранные аутентичные тексты из оригинальных источников дают возможность учащимся изучить различные аспекты правовой системы США, включая деятельность законодательных органов, судопроизводство, особенности профессионального языка юристов и требования к подготовке специалистов в области юриспруденции. В пособии используется традиционная для ИПЯО интерактивная мето-

дика: после дотекстового и послетекстового обсуждения проблем, связанных с изучаемой темой, обучающиеся имеют достаточно материала для написания эссе или сочинения. Групповая работа предусматривает ролевые игры, которые позволяют студентам проявить свои способности в области публичных дискуссий, в форме работы специальной комиссии по интервьюированию кандидатов на службу в полиции, проекта по составлению судебного иска, деятельности рабочей группы по подготовке нового законопроекта и т.д. [21].

Эти учебники оказались педагогически весьма эффективными, пользуются заслуженным интересом и популярностью среди обучающихся и преподавателей. В нашем вузе они используются на старших курсах Института государственного и международного права, на факультете дополнительного образования по программе «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации», а также в работе с магистрантами и аспирантами.

После присоединения нашей страны к Болонскому процессу и появления соответствующих федеральных госстандартов для различных уровней высшего профессионального образования необходимо было решать проблему адекватных учебников для каждого конкретного уровня образования, в первую очередь, самого массового – академического бакалавриата.

При разработке учебника «Английский язык для юристов» преподаватели нашей кафедры опирались на изложенные выше теоретико-методологические положения методики обучения иностранным языкам для профессиональных целей с учетом требований ФГОС ВО и специфики целевой аудитории [22]. Концепция учебника в первую очередь учитывает активно разрабатываемую профессором С.К. Гураль и ее научной школой синергетическую модель развития образовательного пространства, которая, обладая большим педагогическим потенциалом, объединяет основные педагогические подходы, методы и принципы обучения иностранным языкам в российской системе высшего образования [1. С. 93–96]. Эта синергетическая модель адекватно отражает систему обучения в современной электронной образовательной среде вуза, предусматривая «включение в нее как субъектов образовательного процесса – преподавателя и студентов, так и заданий из учебных пособий и учебников для студентов, требующих обращения к различным интернет-ресурсам» [4. С. 91].

Выделяя «учебниковедение» в отдельную область знаний, Р.П. Мильруд отмечает: «...анализ синергетики этого жанра показывает, что успех проекта во многом зависит от множества факторов, влияющих на закономерно возникающий, но редко предсказуемый результат» [5. С. 125]. Он предлагает включить в курс «учебниковедения» теорию и практику профессиональной подготовки авторов, разработку и реали-

зацию проекта учебника, его внедрение в практику преподавания, мониторинг педагогической и экономической эффективности, критическую рефлексию и т.д.

К синергетической модели учения по существу приходит и О.Г. Поляков на основе детального исследования лингвистических и психолого-педагогических аспектов проектирования курсов английского языка для специальных целей, когда формулирует следующий вывод: «Так как ни одна из известных науке теорий учения не представляет нам достаточных данных о том, как оно происходит, проектировщику курса английского языка для специальных целей надлежит, на наш взгляд, принять некоторый собирательный подход, включив в него наиболее полезные идеи из разных теорий и основываясь на сформировавшихся у него представлениях и личном опыте» [6. С. 169].

Синергетический подход просматривается и в работе А.П. Миньяр-Белоручевой, которая подчеркивает, что английский язык для специальных целей, представляющий собой синтез лингвистики и методики преподавания иностранных языков, к концу XX в. прошел в своем развитии пять стадий, каждая из которых имеет особенности: 1) register analysis (анализ профессионального языка); 2) discourse analysis (курс-анализ); 3) target situation analysis (анализ целевой коммуникативной ситуации); 4) skills and strategies (стадия навыков и стратегических способов усвоения языка); 5) learning-centered approach (подход, ориентированный на учение), learner-oriented approach (подход, ориентированный на учащегося). Автор полагает, что результаты исследований на каждой из стадий в той или иной мере следует отразить в профессионально ориентированных учебниках иностранного языка. Эффективность учебника, по ее мнению, зависит от осознания задач, стоящих перед преподавателем, который должен воспитывать, информировать, организовывать и контролировать обучаемого [7. С. 97].

Авторский коллектив разработанного на нашей кафедре учебника «Английский язык для юристов» при его создании стремился соблюдать сформулированные выше принципы, параметры и требования к данной категории учебников. Концепция учебника объединяет основные методические подходы, в том числе ПО и ИПЯО, учитывая уровень владения иностранным языком студентами, который, как правило, неоднороден (основная масса студентов приходит в неязыковой вуз с уровнем А1 по общеевропейской шкале оценки владения иностранным языком), а также ограниченное количество учебных часов на бакалавриате, что предопределяет и структуру учебника.

Учебник состоит из четырех частей и приложений, языковой и речевой материал которых постепенно усложняется, позволяя учащимся развивать навыки как общего английского языка, так и профессионального юридического. При этом авторы постоянно пытались при от-

боре аутентичных текстов, разработке языковых коммуникативных и творческих речевых упражнений не упускать из виду конечную цель – развитие инновационной языковой личности студентов, которая, по определению Ю.Н. Караулова, представляет собой совокупность способностей и характеристик человека, обуславливающих создание и восприятие им речевых произведений в устной и письменной форме с различной степенью структурно-языковой сложности, глубиной и точностью отражения действительности, с определенной целевой направленностью. Структура языковой личности состоит из трех уровней: вербально-семантического, или лексикона, лингвокогнитивного, или тезауруса, и деятельностно-коммуникативного, или мотивационно-прагматического [23].

Развитие вторичной языковой личности, согласно концепции И.И. Халеевой, предполагает формирование таких качеств, как самостоятельность, свобода, творчество, способность взаимодействовать с партнерами, умение включаться в межкультурную коммуникацию, в результате чего у студентов формируется готовность к осмыслению социокультурного портрета стран изучаемого языка, способность адекватно участвовать в межкультурном диалоге [24]. Учебник организует учебную деятельность таким образом, чтобы все осуществляемые студентом в устной и письменной форме лексико-грамматические, когнитивные и интенциональные преобразования были адекватны соответствующим уровням организации языковой личности (вербально-семантическому, логико-когнитивному, деятельностно-коммуникативному). В процессе проработки учебника (как на аудиторных занятиях, так и самостоятельно) происходит поэтапное развитие профессионально-предметной иноязычной коммуникативной компетенции за счет дифференциации и специализации языковых средств, осознания предметного содержания, соответствующего разным аспектам и видам профессиональной юридической деятельности и внутриличностной интеграции языкового сознания.

Содержание и структура учебника, его методическая организация адекватны структуре лингводидактической модели языковой личности, которая соединяет сведения об устройстве языка с видами речевой деятельности, представляя языковую личность в ее развитии, в ее движении от одного уровня владения языком к другому, более высокому. Все упражнения и коммуникативные задания учебника создают условия для движения коммуникантов друг к другу, в процессе которого происходит трансформация различных аспектов общения, что приводит к формированию межкультурной языковой личности. Такая трансформация требует от участников образовательного процесса интерактивности, осознания языковых и культурных различий, использования теоретических представлений о структуре языковой личности и единицах каждого уровня этой структуры [25].

Методическая концепция учебника базируется на следующих принципах:

1. Сочетание профессионально ориентированного и интегрированного предметно-языкового подхода в обучении иностранному языку для профессиональных целей (синергетическая модель учения).

2. Диалог культур как философия современного иноязычного образования, предполагающий укоренение человека в культуре через язык и познание языка через культуру (в том числе правовую).

3. Развитие инновационной языковой личности студентов на основе лингводидактических моделей, разработанных в отечественной методике преподавания русского и иностранных языков.

4. Использование инновационных педагогических технологий: проектной деятельности, case study, проблемного обучения, обучения в сотрудничестве, развития критического мышления на основе таксономии Б. Блума (знание, понимание, применение, анализ, синтез, оценивание), включение в учебно-воспитательный процесс аутентичных аудио- и видеоматериалов, контрольно-диагностических заданий и тестов.

Особое внимание при подготовке учебника авторы уделили отбору лексического материала, поскольку становление и развитие профессионально компетентной языковой личности юриста невозможны без усвоения будущими специалистами тезауруса специальности, который представляет собой ядро специальных знаний, концентрированное выражение учебной дисциплины в свернутом виде. Количественный и качественный состав первоначального словника был определен преподавателями специальных юридических кафедр совместно с преподавателями английского языка. Он лег в основу изданного издательством «Проспект» «Англо-русского и русско-английского юридического словаря» для студентов юридических специальностей [26].

Части I–III учебника состоят из глав (*Units*), которые в свою очередь подразделяются на темы, а темы – на разделы. Первые три главы (About Myself and My Family; Legal Education in Russia and Abroad; Studying Law in Russia and Abroad) отражают преимущественно тематику профессионально ориентированного обучения английскому языку в юридическом вузе, а остальные пять глав тематически соответствуют скорее интегрированному предметно-языковому обучению: General Outline of the Country; Government and Politics; Legal Systems (Major Legal Systems of the World, the Law and Judiciary in the UK, the Law and Judiciary in the US, the Law and Judiciary of the Russian Federation); Branches of Law (International Law and Human Rights Law, Contracts and Torts, Employment Law, Company Law, Family Law, Civil Litigation, Criminal Law and Criminal Proceedings); Legal Professions (Role of Lawyer, Barristers and Solicitors, Judges in the USA, the British Police Service, Employment); Lawyers and Clients (the ABA Model Rules of

Professional Conduct, the Barristers' Code of Conduct, the SRA Handbook, Job Interview).

В начале каждой темы приводится список ключевых слов по данной теме с транскрипцией и переводом на русский язык. Каждый раздел посвящен определенному аспекту изучения языка: *Pronunciation Practice, Vocabulary, Grammar, Reading, Watching and Listening, Speaking, Writing*. Система коммуникативных упражнений включает задания по развитию языковых навыков и речевых умений на материале профессионально ориентированных или аутентичных профессионально-предметных текстов. В конце каждой части находятся глоссарий, список литературы и электронных ресурсов.

Для учебника отбирались аутентичные тексты энциклопедий, словарных статей, университетских лекций, материалы сайтов, форумов, чатов. При этом авторы обращались к надежным и достоверным источникам, например к сайтам государственных и правительственных организаций стран изучаемого языка, сайтам образовательных учреждений, онлайн-версиям печатных энциклопедий, словарей и справочникам, которые не подлежат пользовательской правке, материалам интервью и лекций ученых-юристов и практиков тех зарубежных организаций, в которых стажировались авторы учебника по программам профессиональных обменов по специальности «Юриспруденция».

Упражнения по работе с текстом, построенные по принципу от «простого к сложному» и направленные на порождение собственного высказывания, выстраиваются пошагово от слова через словосочетание и предложение к сверхфразовому единству. Используемые при этом интерактивные методы подразумевают максимальную включенность студентов в учебный процесс в качестве активных участников; способствуют совершенствованию умений и навыков критического мышления, без которого невозможно становление инновационной компетентной языковой личности юриста; усиливают мотивацию к изучению специальных юридических дисциплин; создают благоприятную, творческую атмосферу на занятии; развивают межкультурную коммуникативную компетенцию студентов и навыки владения современными информационно-коммуникационными технологиями; формируют умения самостоятельной работы и самообучения.

Следует особо отметить, что критическое мышление преподавателей и студентов играет весьма существенную роль в процессе изучения и преподавания иностранного языка для специальных целей, так как оно проецируется на образовательный процесс, природу и источники знаний, а также методы их презентации. При этом вспомогательным средством для классификации различных аспектов усвоения знаний и критерием оценки этого усвоения может служить таксономия Б. Блума (знание, понимание, применение, анализ, синтез, оценка). Непосредст-

венно критическому мышлению релевантны три последних элемента когнитивной сферы личности. Выполняя задания, направленные на формирование умений критического мышления, студенты-юристы учатся четко формулировать и аргументированно защищать свою позицию по вопросам права, принимать правильные решения на основе собственных убеждений, избегать неточных суждений и необоснованных решений, что особенно важно в судебных спорах и других профессионально значимых коммуникативных ситуациях [27].

Весьма эффективными зарекомендовали себя такие дидактические методы, как обучение в сотрудничестве, когда группа студентов (2–5 человек) работает над одним заданием или проектом, составление деловых писем, резюме на учебу, работу, ролевые и деловые игры, круглые столы, конференции, дискуссии, презентации, *blended learning*, *case-study*, *flipped classroom*, *jigsaw*. Они способствуют активизации познавательной мотивации, стимуляции иноязычной речевой деятельности студентов и формированию их инновационного профессионального мышления.

Заключение

Как показывает опыт работы с данным учебником, развитие инновационной языковой личности юриста, находящегося в соизмерении разных лингвокультур, происходит на основе собственного миропонимания, способствуя восприятию и рефлексии своих и чужих ценностей. Это позволяет студентам относиться к другой картине мира, иной правовой культуре терпимо и в то же время критически.

Показателем сформированности вторичной языковой личности юриста является межкультурная компетенция, которая позволяет реализовать себя в рамках диалога культур, включая межкультурную коммуникацию с представителями различных правовых систем мира.

Учебник актуализирует и новые аспекты в профессиональной подготовке преподавателя, связанные с овладением им инновационными педагогическими технологиями и методикой организации межкультурного обмена как составной части образовательного процесса (в том числе в виртуальном пространстве). Преподаватель в представленной модели обучения выступает интегратором целостного интерактивного учебно-воспитательного процесса, поэтапно имплементируя в него содержание учебника, что обеспечивает наивысший синергетический образовательный эффект от взаимодействия триады «преподаватель – учебник – студент».

Литература

1. *Гураль С.К.* Дискурс-анализ в свете синергетического видения : учеб. пособие. Томск : Изд-во Том. ун-та, 2012. 176 с.
2. *Загоруля Т.Б.* Педагогическое проектирование модели актуализации личности студентов как носителей инновационной культуры в высшем образовании. Екатеринбург : Изд-во УГГУ, 2015. 205 с.
3. *Гураль С.К., Обдалова О.А.* Синергетическая модель развития образовательного пространства // Язык и культура. 2011. № 4. С. 90–96.
4. *Обдалова О.А., Гураль С.К.* Концептуальные основы разработки образовательной среды для обучения межкультурной коммуникации // Язык и культура. 2012. № 4 (20). С. 83–96.
5. *Мильтруд Р.П.* К проблеме создания учебника иностранного языка: синергетический подход // Вестник Тамбовского университета. Серия: гуманитарные науки. 2004. № 3. С. 119–125.
6. *Поляков О.Г.* Психолого-педагогические аспекты проектирования курса английского языка для специальных целей: анализ теорий учения // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2013. № 12 (30). С. 166–170.
7. *Мишняр-Белоручева А.П.* К вопросу о принципах создания профессионально ориентированного учебника по английскому языку // Проблемы филологии: язык и литература. 2010. № 2. С. 93–102.
8. *Беспалько В.П.* Теория учебника: дидактический аспект. М. : Педагогика, 1988. 160 с.
9. *Бим И.Л., Афанасьева О.В., Радченко О.А.* К проблеме оценивания современного учебника иностранного языка // Иностранные языки в школе. 1999. № 6. С. 13–17.
10. *Мазунова Л.Н.* Учебник как компонент системы «учитель – ученик – учебник» // Иностранные языки в школе. 2010. № 2. С. 11–15.
11. *Пассов Е.И.* Метод диалога культур: эскиз-размышление о развитии методической науки. Липецк ; Елец : Типография, 2011. 72 с.
12. *Гальскова Н.Д., Гез Н.И.* Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. М. : Академия, 2013. 336 с.
13. *Алмазова Н.А., 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.
14. *Серова Т.С.* Информация, информированность, инновации в образовании и науке. Избранное о теории профессионально ориентированного чтения и методике его обучения в высшей школе. Пермь : Изд-во Перм. нац.-исслед. политехн. ун-та, 2015. 442 с.
15. *Hutchinson T., Waters A.* English for Specific Purposes: A learning-centered approach. Cambridge : Cambridge University Press, 1987. 183 p.
16. *Dudley-Evans T., St. John M.* Development in English for Specific Purposes. A Multi-Disciplinary Approach. Cambridge : Cambridge University Press, 1998. 301 p.
17. *Hyland K.* Specificity revisited: how far should we go now? // English for Specific Purposes. 2002. Vol. 21 (4). P. 385–395.
18. *Sierocka H.* Curriculum Development for Legal English Programmes. Cambridge : Cambridge Scholars Publishing, 2014. 140 p.
19. *Плужник И.Л.* Legal English : учебник английского языка для студентов юрид. специальностей (полупродвинутый и продвинутый уровень). Тюмень : Изд-во Тюмен. гос. ун-та, 1999. 248 с.
20. *Хомякова Н.П., Рекош К.Х.* Convention de Sauvegarde des Droits de l'Homme et des Libertés fondamentales. Европейская Конвенция о защите прав человека и основных свобод : учеб. фр. юрид. яз. М. : НВИ-Тезаурус, 2001. 196 с.

21. *Law and Law Enforcement in the USA* : учеб. пособие / сост. С.К. Гураль, В.М. Смокотин, Л.Г. Майер. Томск : Изд-во Том. ун-та, 2006. 450 с.
22. *Английский язык для юристов* : учеб. для академ. бакалавриата / под ред. М.А. Юговой. М. : Юрайт, 2016. 471 с.
23. *Караулов Ю.Н.* Русский язык и языковая личность. М. : Наука, 1987. 471 с.
24. *Халеева И.И.* Основы теории обучения пониманию иноязычной речи. М. : Высшая школа, 1989. 238 с.
25. *Караулов Ю.Н., Чулкина Н.Л.* Русская языковая личность: интегративный аспект в условиях межкультурной коммуникации : учеб. пособие. М. : РУДН, 2008. С. 4–8.
26. *Англо-русский и русско-английский юридический словарь* / под ред. К.М. Левитана. М. : Проспект, 2014. 512 с.
27. *Левитан К.М.* Юридическая педагогика. 2-е изд., изм. и доп. М. : Норма; ИНФРА-М, 2017. 416 с.

Сведения об авторах:

Левитан Константин Михайлович – заслуженный работник высшей школы РФ, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой русского, иностранных языков и культуры речи Уральского государственного юридического университета (Екатеринбург, Россия). E-mail: inyaz@usla.ru

Югова Мария Анатольевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского, иностранных языков и культуры речи Уральского государственного юридического университета (Екатеринбург, Россия). E-mail: mayugova@mail.ru

Поступила в редакцию 12 ноября 2018 г.

FOREIGN LANGUAGE FOR SPECIFIC PURPOSES TEXTBOOK AS A MEANS OF FOSTERING INNOVATIVE LINGUISTIC PERSONALITY OF STUDENTS

Levitan K.M., Honored Worker of the Higher School of Russia, D.Sc. (Education), Professor, Head of the Department of Russian, Foreign Languages and Speech Culture of the Ural State Law University (Ekaterinburg, Russia). E-mail: inyaz@usla.ru

Yugova M.A., Ph.D., Associate Professor of the Department of Russian, Foreign Languages and Speech Culture of the Ural State Law University (Ekaterinburg, Russia). E-mail: mayugova@mail.ru

DOI: 10.17223/19996195/44/16

Abstract. The article is devoted to the problem of developing and evaluating the modern ESP textbook as a means of fostering innovative linguistic personality of students. The objectives, models, principles, and methods of professional focused teaching foreign languages at the higher school with regard to competences and traits of the linguistic personality of a specialist that allow to participate effectively in the innovative processes and intercultural dialogue are explored. It is emphasized that the high level of proficiency in the foreign language of profession in its every functional aspect (communicative, cognitive, culturological) is a necessary condition of the specialist's innovative activity by itself, international cooperation in education, science, economy and other spheres of life. The authors made an attempt to investigate the content of the concept "Foreign Language for Specific Purposes" by the example of the ESP phenomenon (English for Specific Purposes), to determine its absolute and variable characteristics, the main goals and target audience, the specificity of the methodology and conditions for successful ESP learning, parameters and criteria for evaluating the relevant textbooks. The effective professional focused coursebook, in the authors' opinion, should adequately model the teaching and educational process at the higher school, and in its content should correlate with the dynamics of the linguodidactic structure of the innovative linguistic personality of the specialist, which includes three levels: verbal semantic; lingvocognitive;

motivation-pragmatic. The language competences and personality traits of students as bearers of innovative culture (creativity, critical thinking, reflexivity, assertiveness, responsibility, tolerance, self-actualization) are evolved by means of appropriate pedagogical technologies and methods. At the initial (propaedeutic) stage the teaching methods offered in foreign language textbooks for specific purposes are based on the traditional system of professional focused teaching foreign languages, and the principles and methods of the Content and Language Integrated Learning (CLIL) widely used in the European science and practice are applied at the advanced stage. This conclusion is confirmed by the results of some ESP textbooks analysis presented in the article and the experience of creating the textbook "English for Lawyers" (the level of academic bachelor's degree), which is successfully used in teaching students at the Ural State Law University and other Russian universities. The authors' conception of this textbook is based on the current synergetic model of educational space development that has been actively developed recently and combines main methodological approaches in teaching foreign language discourse at higher schools, including professional focused teaching and the Content and Language Integrated Learning. This synergetic model adequately reflects linguistic, psychological and pedagogical aspects of foreign language for specific purposes course design – communicative ontology of the language, its epistemology, methodology of foreign language teaching, – that allows to explore effectively the interaction of many factors in the educational process in order to achieve the maximum pedagogical effect [1]. The content and structure of the textbook is affected by a limited number of academic hours in the bachelor's programme. Therefore, the structure of the textbook content may be roughly divided into two unequal parts corresponding to two stages of language training: the initial (propaedeutic) stage with its specific methodology of the introductory course in traditional professional focused foreign language teaching and the advanced stage, where ideas and methods of the Content and Language Integrated Learning dominate. Other fundamental provisions of our textbook methodological conception built upon the research results are the dialogue of cultures as philosophy of modern foreign language education; the fostering of students' innovative linguistic personality on the basis of linguodidactic models developed by domestic linguistic scientists and methodologists; the use of innovative interactive pedagogical technologies including electronic educational resources; selection of special authentic texts, assignments and exercises based on the specificity of legal discourse. The methodology of the research is based on theoretical (analysis, synthesis, comparison and evaluation) methods. It is concluded that while designing and evaluating foreign language textbooks for professional purposes one should take into consideration the specific pedagogical approach and / or the methodological conception of teaching foreign language of profession, the future speciality of students, their professional motivation, level of foreign language proficiency, stages of learning, current needs of students and society, as well as linguodidactic models of the linguistic personality developed by the domestic scientists.

Keywords: synergetic model of foreign language discourse teaching; development and evaluation of the foreign language for specific purposes textbook; content of the ESP (English for Specific Purposes) concept; fostering of the students' innovative linguistic personality; linguodidactic model of the linguistic personality; content and methodology of the textbook for LLB students.

References

1. Gural'S.K. (2012) Diskurs analiz v svete sinergeticheskogo videniya [Discourse analysis in the light of synergistic vision]. Tomsk: Izdatel'stvo Tomskogo universiteta.
2. Zagorulya T.B. (2015) Pedagogicheskoe proektirovanie modeli aktualizatsii lichnosti studentov kak nositeley innovatsionnoy kultury v vysshem obrazovanii: nauch. monografiya. [Pedagogical design of the students' personality actualization model as bearers of innovative culture in higher education] Ekaterinburg: Izd-vo UGGU.

3. Gural' S.K., Obdalova O.A. (2011) Sinergeticheskaya model razvitiya obrazovatel'nogo prostranstva [Synergetic model of educational space development] // *Jazyk i kul'tura – Language and Culture*. 4. pp.90–96.
4. Obdalova O.A., Gural' S.K. (2012) Kontseptual'nyye osnovy razrabotki obrazovatel'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.
5. Milrood R.P. (2004) K probleme sozdaniya uchebnika inostrannogo yazyka: sinergeticheskiy podkhod [On foreign language course-book design: a synergetic approach] // *Vestnik Tambov un-ta. Seriya: gumanitarnye nauki*. 3. pp. 119–125.
6. Polyakov O.G. (2013) Psikhologo-pedagogicheskie aspekty proektirovaniya kursa angliyskogo yazyka dlya spetsialnykh tseley: analiz teorii ucheniya [Psychological and pedagogical aspects of English for specific purposes course design: analysis of teaching theories] // *Filologicheskie nauki vopr teorii i praktiki*. 12 (30). pp. 166–170.
7. Minyar-Belorucheva A. P. (2010.) K voprosu o printsipakh sozdaniya professionalno orientirovannogo uchebnika po angliyskomu yazyku [On the principles of making ESP text-books] // *Problemy filologii: jazyk i literatura. Izd-vo Mosk gorod. psikhologo-ped. un-ta*. 2. pp. 93–102.
8. Bespalko V.P. (1988) Teoriya uchebnika: didakticheskiy aspekt [The theory of textbook: the didactic aspect]. M.: Pedagogika.
9. Bim I.L., Afanasyeva O.V., Radchenko O.A. (1999) K probleme otsenivaniya sovremennogo uchebnika inostrannogo yazyka [On the problem of evaluating modern foreign language textbook] // *Inostrannye yazyki v shkole*. 6. pp. 13–17.
10. Mazunova L.N. (2010) Uchebnik kak komponent sistemy “uchitel-uchenik-uchebnik” [The textbook as a component of the system “Teacher-Textbook-Student”] // *Inostrannye yazyki v shkole*. 2. pp. 11–15.
11. Passov E.I. (2011) Metod dialoga kultur: eskiz-razmyshlenie o razvitii metodicheskoy nauki [The method of the dialogue of cultures: reflection on the development of methodological science]. Lipetsk; Elets: MUP Tipografiya.
12. Gal'skova N.D., Gez N.I. (2008) Teoriya obucheniya inostrannym yazykam. Lingvodidaktika i metodika [Theory of teaching foreign languages. Lingvodidactics and methodology]. M.: Academia.
13. Almazova N.A., Baranova T.A., Khalyapina L.P. (2017) Pedagogicheskiye podkhody i modeli integririrovannogo obucheniya inostrannym yazykam i professionalnym distsiplinam v zarubezhnoy i rossiyskoy lingvodidaktike [Pedagogical approaches and models of integrated teaching of foreign languages and professional disciplines in foreign and Russian linguodidactics] // *Jazyk i kul'tura – Language and Culture*. 39. pp. 116–134.
14. Serova T.S. (2015) Informatsiya, informirovannost, innovatsii v obrazovanii i nauke. Izbrannoe o teorii professionalno orientirovannogo chteniya i metodike ego obucheniya v vysshey shkole [Information, knowledge, innovations in science and education. The selected on the theory of professionally focused reading and methodology of its teaching at higher school]. Perm: Izd-vo Perm. nats.-issled. politekhn. un-ta.
15. Hutchinson T., Waters A. (1987) *English for Specific Purposes: a learning-centered approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
16. Dudley-Evans T., St. John M. (1998) *Development in English for Specific Purposes. A Multi-Disciplinary Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
17. Hyland K. (2002) Specificity revisited: how far should we go now? // *English for Specific Purposes*. Vol. 21(4). pp. 385–395.
18. Sierocka H. (2014) *Curriculum Development for Legal English Programmes*. Cambridge Scholars Publishing.
19. Pluzhnik I.L. (1999) *Legal English: uchebnik angliyskogo yazyka dlya studentov jurid.spetsialnostey (poluprodvinutyy i prodvinutyy uroven)*. [Legal English: textbook for

- law students (Upper-Intermediate and Advanced levels)] Tyumen: Izd-vo Tyumen. gos. un-ta.
20. Khomyakova N.P., Rekosh K.H. (2001) Convention de Sauvegarde des Droits de l'Homme et des Libertés fondamentales. Evropeyskaya Konventsiya o zashchite prav cheloveka i osnovnykh svobod: uchebnik frantsuzskogo juridicheskogo yazyka. [European Convention for the Protection of Human Rights and Fundamental Freedoms: textbook of legal French] M.: NVI-Tezaurus.
 21. Law and Law Enforcement in the USA: uchebnoe posobie [Law and law enforcement in the USA: textbook] (2006) / Sost. S.K. Gural, V.M. Smokotin, L.G. Mayer. Tomsk. Izd-vo Tom. un-ta.
 22. Angliyskiy yazyk dlya juristov: uchebnik dlya akademicheskogo bakalavriata (2016) [English for jurists: textbook for academic bachelor's degree students] / pod red. M.A. Yugovoy. M.: Izd-vo Yurayt.
 23. Karaulov Yu.N. (1987) Russkiy yazyk i jazykovaya lichnost' [The Russian language and language personality]. M.: Nauka.
 24. Khaleeva I.I. (1989) Osnovy teorii obucheniya ponimaniyu inoyazychnoy rechi [Foundations of the theory of teaching of foreign speech understanding] M.: Vysshaya shkola.
 25. Karaulov Yu.N., Chulkina N.L. (2008) Russkaya jazykovaya lichnost: integrativniy aspekt v usloviyakh mezhkulturnoy kommunikatsii: uchebnoe posobie [Russian language personality: integral aspect in cross-cultural communication]. M.: RUDN. pp.4–8.
 26. Anglo-russkiy i russko-angliyskiy juridicheskiy slovar (2014) [English-Russian and Russian-English Law Dictionary] / pod red. K.M. Levitana. M.: Prospekt.
 27. Levitan K.M. (2017) Juridicheskaya pedagogika [Legal pedagogics]. 2-e izd., izm. i dop., M.: Norma; INFRA-M.

Received 12 November 2018

ИНТЕНСИФИКАЦИЯ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ BYOD-ТЕХНОЛОГИИ

М.Г. Минин, О.И. Шайкина

Аннотация. Рассмотрен опыт использования BYOD-технологии при изучении английского языка в Национальном исследовательском Томском политехническом университете (ТПУ). Для поиска путей решения проблемы нами были изучены «дорожные карты» ведущих вузов России, безусловной целью каждого из них является вхождение в рейтинг «5–100» мировых университетов. Согласно анализу текущего состояния языковой подготовки обучающихся, только 20–28% студентов имеют уровень В1 (средний и высокий), что свидетельствует о готовности к сдаче сертификационного экзамена. Для интенсификации обучения необходимы интеграция инновационных методов и подходов, таких как метод «перевернутого класса» (flipped classroom technology), m-learning, Интернет вещей (the Internet of Things), адаптивные обучающие технологии, увеличение и обновление открытых образовательных ресурсов, онлайн-учебников и платформ по обучению английскому языку. Ключевым направлением BYOD-технологии является наличие девайсов, нами был проведен анализ использования социальных сетей и мобильных мессенджеров среди студентов ТПУ. Для устранения причин недостаточного знания английского языка, был использован комплексный подход через совершенствование BYOD-технологии. Обоснована модель интенсификации процесса обучения иностранному языку с использованием BYOD-технологии. Обоснованием применения модели является метод наращивания владений обучающихся за счет решения значимых педагогических задач, позволяющих задействовать весь спектр возможностей интерактивных репозиторий для осуществления процесса обучения. Ключевым направлением BYOD-технологии является наличие девайсов, поэтому был проведен анализ использования социальных сетей и мобильных мессенджеров среди студентов ТПУ. Доказана целесообразность внедрения BYOD-технологии в образовательный процесс для интенсификации обучения иностранному языку. Эмпирическим путем доказана интенсивность обучения при использовании данной технологии.

Ключевые слова: интенсификация; иностранный язык; интеграция; BYOD-технология; мобильные мессенджеры.

Введение

В настоящее время Россия живет в цифровой эре. По количеству пользователей Интернета мы уже занимаем первое место в Европе и шестое – в мире. Международная компания McKinsey, которая специализируется на решении задач, связанных со стратегическим управлением, в июле выпустила доклад «Цифровая Россия: новая реальность».

По данным доклада, за последние три года число смартфонов у россиян увеличилось вдвое. Это очень серьезные показатели для страны, которая еще 5–10 лет назад даже не претендовала на лидерство в Интернете [1].

Программа цифровизации до 2024 г. утверждена в пяти базовых направлениях: нормативное регулирование, кадры и образование, формирование исследовательских компетенций и технических заделов, информационная инфраструктура и информационная безопасность.

Говоря об образовании, в частности обучении иностранному языку, ситуация складывается таким образом, что до сих пор существует проблема низкого уровня знаний иностранного языка у выпускников высших учебных заведений.

В настоящее время ведущие вузы России, Европы и Запада совмещают, а по некоторым дисциплинам дополняют традиционное обучение онлайн-обучением. Цифровые технологии меняют процесс управления траекторией обучения, они порождают новую практику образования студентов, расширяют возможность коллективного решения студентами индивидуальных задач.

Развитие цифровых технологий меняет способы, которыми фиксируется, передается и создается знание, а также формируются навыки. В скором времени реальные навыки и компетенции окончательно перевесят в глазах работодателей дипломы и сертификаты.

– Неважно, что ты знаешь, важно, что ты умеешь делать! – делится мнением экс-директор по обучению Apple и глава компании UnfoldLearning Уильям Ранкин.

21 декабря 2017 г. в Москве состоялась пресс-конференция, посвящённая первым результатам приоритетного проекта «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации». Директор Департамента государственной политики в сфере высшего образования Минобрнауки России А.Б. Соболев отметил, что «цифровой мир позволяет выстраивать индивидуальную образовательную траекторию» [2].

А.Б. Соболев рассказал, что в рамках приоритетного проекта Минобрнауки России создало принципиально новый технологический инструмент: «Сейчас это называется “единым окном”, по факту появился новый тип образования – электронный образовательный ресурс. Сейчас это больше 200 курсов и более полумиллиона пользователей, через два года будет уже 2 миллиона пользователей и 1 000 курсов» [3]. «Единое окно» – это предоставление возможности для студентов прохождения части курсов в онлайн-формате. Курсы проверяются федеральными учебными методическими объединениями, соответствуют требованиям федеральных государственных образовательных стандартов, – заявил директор Департамента.

Развитие онлайн-обучения иностранному языку напрямую связано с интеграцией инновационных методов и подходов, таких как

метод «перевернутого класса» (flipped classroom technology), m-learning, Интернет вещей (the Internet of Things), адаптивные обучающие технологии [4]. Постоянное увеличение и обновление открытых образовательных ресурсов, онлайн-учебников и платформ по обучению английскому языку позволяют студенту, независимо от условий, совершенствовать навыки самостоятельной работы по поиску, систематизации и анализу учебного материала, развивать пиринг-компетенции, оценивая работы других студентов в рамках форумов и интернет-блогов [5].

В условиях инновационных изменений иностранный язык является приоритетным направлением развития ведущих университетов России, стратегической целью которых, в рамках повышения конкурентоспособности, является вхождение в рейтинг «5–100» мировых вузов.

Стратегические инициативы и механизм выполнения

Проблемой интенсификации обучения иностранному языку озабочены многие ведущие университеты России. Стратегическое развитие инновационных образовательных программ представлено в дорожных картах ведущих научно-образовательных центров.

В табл. 1 представлены стратегические инициативы по интенсивности развития обучения иностранному языку в целях международного развития вузов России.

Т а б л и ц а 1

Развитие обучения иностранному языку в вузах России

Вуз	Стратегические инициативы	Механизм выполнения
ВШЭ	Двоязычная образовательная среда. Система языковой переподготовки для административного персонала научно-образовательных подразделений и учебных офисов	Доля учебных дисциплин объемом более двух академических кредитов, преподаваемых на английском языке. административный персонал, окончивший программы освоения английского языка
МФТИ	К 2020 г. все образовательные программы будут иметь опцию преподавания на английском. Публикационная активность и результативность НПП в журналах, индексируемых Web of Science и Scopus	Внедрение новой методики преподавания английского языка, нацеленной на развитие разговорных навыков студентов. Устранение сложностей написания статей на английском языке
СПбГПУ	Подготовка академического и административного персонала к разработке и реализации международных	Увеличение количества участников курсов по английскому языку.

Вуз	Стратегические инициативы	Механизм выполнения
	образовательных программ на иностранном языке в международном формате. Публикационная активность и результативность НПП в журналах, индексируемых Web of Science и Scopus	Увеличение количества выданных сертификатов об успешном окончании курсов по английскому языку. Устранение сложностей написания статей на английском языке путем создания Центра переводов, выделение и закрепление за тематическими направлениями консультантов-переводчиков на постоянной основе
ТГУ	Привлечение и развитие ключевого персонала вуза, рост качества исследовательского и профессорско-преподавательского состава за счет увеличения количества статей в базах Web of Science и Scopus	Выделение ресурсов на обеспечение англоязычности и информирования внешних стейкхолдеров. Привлечение иностранных студентов (абитуриентов по программам университета, в том числе магистратуры / аспирантуры (PhD), преподаваемых на английском языке
ТПУ	Формирование двуязычной научно-образовательной и социальной среды в университете. Свободное владение НПП и студентов иностранным языком. Публикационная активность и результативность НПП в журналах, индексируемых Web of Science и Scopus	Реализация образовательных модулей, направленных на формирование навыков подготовки научных статей для высокорейтинговых международных научных журналов. Организация длительных стажировок сотрудников, магистрантов и аспирантов ТПУ в ведущих зарубежных университетах

Поскольку планы по реализации программ разработки онлайн-курсов на английском языке весьма амбициозны, некоторые университеты уже активно разрабатывают и внедряют обучающие интернет-репозитории на платформах. Но, к сожалению, стремительного роста уровня знаний в области иностранного языка не наблюдается.

Исследование и результаты

Согласно плану мероприятий по реализации программы повышения конкурентоспособности Национального исследовательского Томского политехнического университета среди ведущих мировых научно-образовательных центров на 2013–2020 гг., основными задачами в области информатизации являются:

– построение электронной образовательной среды по принципам smart-образования; создание общедоступного банка образовательных ресурсов в интеграции с информационными системами партнеров ТПУ на базе облачных технологий;

– создание открытой гибкой ИКТ-инфраструктуры «беспроводного кампуса», которая позволит интенсифицировать цифровое сотрудничество и интеграцию ресурсов;

– формирование толерантной, двуязычной кампусной среды, включающей проведение двуязычных мероприятий по принципу языкового и межкультурного погружения;

– создание условий для повсеместного использования портативных электронных устройств в режиме «подключись и работай».

Решение вышеперечисленных задач возможно при максимальной интеграции в современное международное научно-образовательное пространство путем достижения следующего показателя: доля студентов и сотрудников ТПУ, владеющих английским языком, должна составить к 2020 г. 100%.

Анализ основных разрывов между текущей и желаемой позициями университета в ведущих мировых рейтингах связан с группой целевых показателей, в том числе с интенсификацией обучения иностранному языку, по которым ТПУ в настоящее время отстает от университетов-лидеров. Таких как:

1. Количество статей магистрантов, аспирантов и докторантов, индексируемых базами данных Scopus и Web of Science (на одного магистранта, аспиранта, докторанта), – 1.

2. Развитие практики защиты PhD-диссертаций в ведущих зарубежных университетах.

3. Формирование в университете двуязычной среды общения.

4. Увеличение количества образовательных программ, реализуемых на английском языке, и международная аккредитация образовательных программ.

Причинами разрывов являются следующее:

– недостаточное количество сотрудников и студентов с высоким уровнем владения английским языком и современными исследовательскими навыками;

– слабая интегрированность НТР в международное академическое сообщество;

– недостаточная сформированность двуязычной научно-образовательной среды в университете;

– низкая доля студентов, являющихся авторами статей, индексируемых в базах данных Scopus и Web of Science. Низкая доля выпускников, обладающих международными сертификатами (FCE, CAE, IELTS и др.).

Стратегическим механизмом, обеспечивающим международную конкурентоспособность ТПУ, является создание виртуальной образовательной среды с активным использованием мировых открытых образовательных ресурсов (Moodle, Toolkit, EdX, Coursera) для развития активных форм обучения, мониторинга процесса самостоятельной работы студентов, совершенствования системы непрерывного дополнительного образования, укрепления международной академической репутации и позиционирования вуза.

К настоящему времени, согласно данным Центра оценки качества образования (ЦОКО), уровень подготовленности студентов по дисциплине «Иностранный язык» в ТПУ определяется наличием сертификатов по уровню владения иностранным языком Совета Европы. Согласно анализу текущего состояния языковой подготовки обучающихся, общая характеристика языковой подготовки в вузе следующая (рис. 1).

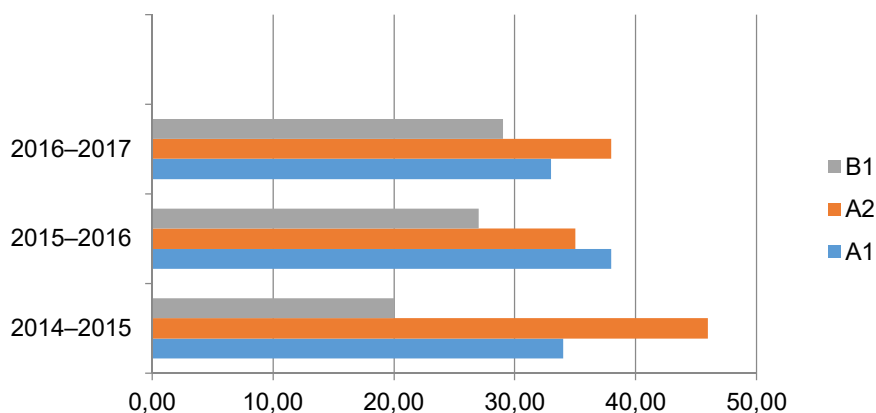


Рис. 1. Итоговый тест: бакалавры, 2-й курс

Анализ результатов языковой диагностики показывает, что только 20–28% студентов имеют уровень B1 (средний и высокий).

Устранение причин недостаточного знания английского языка возможно при комплексном подходе через совершенствование BYOD-технологии как технологии организации педагогического процесса обучения иностранному языку посредством использования социальных сетей и мобильных мессенджеров при наличии девайсов в режиме «здесь и сейчас» [5, 6].

Принимая во внимание, что ключевым направлением BYOD-технологии является наличие девайсов, нами был проведен анализ использования социальных сетей и мобильных мессенджеров среди студентов ТПУ (1–2-й курсы, институты ИНК и ФТИ). В анкетировании участвовали 160 человек. Результаты представлены на диаграммах (рис. 2, 3).

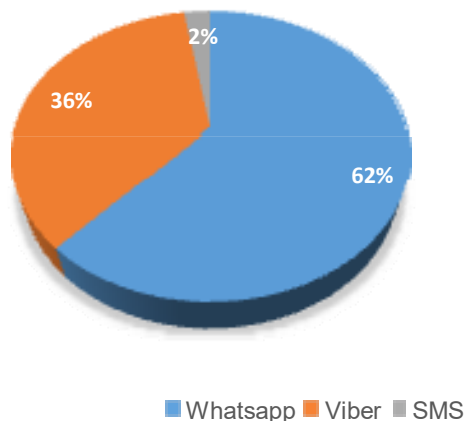


Рис. 2. Использование мобильных мессенджеров среди студентов 1–2-х курсов ИНК и ФТИ ТПУ

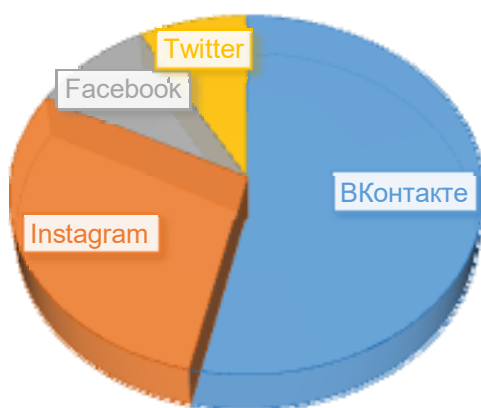


Рис. 3. Использование социальных сетей среди студентов 1–2-х курсов ИНК и ФТИ ТПУ

Результаты опроса показывают, что подавляющее большинство студентов имеют возможность использовать мобильные приложения примерно в равном процентном соотношении с социальными сетями, поэтому целесообразно использовать и активно внедрять BYOD-технологии в образовательный процесс для интенсификации обучения иностранному языку.

Для интеграции организационно-педагогических условий появилась идея разработать модель для интенсификации процесса обучения иностранному языку с использованием BYOD-технологии. Модель ос-

нована на удаленном доступе к обучающему материалу, включая метод «перевернутого класса» (flipped classroom technology). Обоснованием применения модели является метод наращивания владений обучающихся за счет решения значимых педагогических задач, позволяющих задействовать весь спектр возможностей интерактивных репозиторий для осуществления процесса обучения.

Методика эксперимента

Поскольку эксперимент считается наиболее эффективным способом подтвердить исследуемую гипотезу, было решено проверить эмпирически способность студентов к работе в рамках применения BYOD-технологии. Целью является апробация комплексного подхода и доказательство ее эффективности.

Для эксперимента были отобраны две группы студентов 1-го курса среднего уровня (Intermediate level) общей численностью 26 человек. Занятия проводились в рамках блока темы первого семестра «Food and drinks» («Еда и напитки»).

В качестве средства эмпирического воздействия на экспериментальные группы, назовем ее группа 1 (G1), был использован онлайн-ресурс www.thinglink.com [6].

Текущий контроль осуществлялся выступлением с презентацией на тему «Современная еда и добавки» («Modern food and additives»). Критерии эффективности процесса обучения с BYOD-технологией было решено определять по следующим показателям:

- контактные часы в аудитории;
- количество затраченных часов при изучении лексического материала (фразовые речевые обороты, расширенная область применения);
- время, затраченное на выполнение домашних заданий.

Целью приведенного ниже блока занятий являются введение и отработка нового материала по теме «Еда и напитки». Эксперимент проводился в течение четырех практических лекций, студенты получили созданный тематический контент (интерактивную картинку) до начала экспериментальных контактных часов для изучения теоретического материала.

Перед первым занятием студенты предварительно работали с информационным ресурсом и были готовы к обсуждению темы без затрат на ее объяснение в аудитории. Перед вторым занятием было дано задание просмотреть видео, которое отражает проблематику темы, вместо традиционного чтения текста и тренировочных упражнений. Фактически на занятии идет отработка уже изученного материала, за счет чего

контактные часы проходят более продуктивно, включая следующие принципы: 1) адаптивность; 2) комплексность; 3) научность.

Обучение осуществлялось с помощью личных мобильных устройств посредством заранее созданных групп в «ВКонтакте» и WhatsApp.

Фрагмент урока приведен в табл. 2.

Таблица 2

План урока с внедрением BYOD-технологии

Занятие 1 «Еда – наше все?»			
Этапы урока	Инструкция	Формат	Результат
Подготовительная дискуссия	Соблюдение диеты, плюсы и минусы	Устная беседа	Короткое аргументированное высказывание
Работа с онлайн-ресурсом	Кликните ссылку с картинки, выделите полезные продукты	Скопировать нужный контент скриншотом, поделиться в WhatsApp	Согласие / несогласие с автором статьи
Занятие 2 «Современная еда»			
Просмотр видео	Определите преимущества и недостатки современных ресторанных блюд	Отправьте в группу в WhatsApp по одному преимуществу и недостатку	Выразите мнение, почему преимуществ / недостатков больше / меньше
Диалогическая речь	Составьте диалог «For and against homemade food»	Устно	Определить и аргументировать выводы в диалоге

Эффективность использования метода «перевернутого класса» с применением BYOD-технологии представлена в табл. 3.

Таблица 3

Временные затраты контактных часов на достижение результатов обучения по теме «Food and drinks»

Результаты обучения	Традиционное обучение	Кол-во часов	BYOD-технология	Кол-во часов
Знания	Стратегии коммуникативного поведения в ситуациях межкультурного академического общения	6	Основные лексико-грамматические явления, стратегии коммуникативного поведения	4
Умения	Извлекать и вербализировать необходимую информацию из письменных иноязычных источников	6	Извлечение и вербализация информации из иноязычных источников, выбор адекватных речевых формул, соответствующих межкультурной коммуникации	2

Результаты обучения	Традиционное обучение	Кол-во часов	BYOD-технология	Кол-во часов
Владения	Выполнение индивидуальных и групповых заданий на ИЯ	4	Использование информационных технологий для исследовательских целей на ИЯ	2
Итого часов	Традиционное обучение	16	Применение BYOD-технологии	8

Визуализация материала способствует более интенсивному усвоению материала, чем при традиционном чтении и переводе текста. Свидетельством чего является сокращение контактных часов вдвое. При традиционном обучении, согласно рейтинг-плану, студенты должны овладеть знаниями, умениями и владениями за 16 ч. При интенсификации с внедрением BYOD-технологии это возможно за 8 ч.

Заключение

1. Процесс обучения английскому языку в вузах России является приоритетной задачей в рамках реализации «дорожных карт» по выполнению проекта «5–100». Повышение уровня знаний английского языка студентов и сотрудников позволит устранить разрывы в мировых рейтингах ТПУ по количеству статей магистрантов, аспирантов и докторантов, индексируемых базами данных Scopus и Web of Science, защитам PhD-диссертаций в ведущих зарубежных университетах, увеличению количества образовательных программ, реализуемых на английском языке и др.

2. Существующие методики преподавания данной дисциплины в вузах не обеспечивают должного уровня подготовки студентов английскому языку. Для интенсификации обучения необходима интеграция инновационных методов и подходов, таких как метод «перевернутого класса» (flipped classroom technology), m-learning, Интернет вещей (the Internet of Things), адаптивные обучающие технологии, увеличение и обновление открытых образовательных ресурсов, онлайн-учебников и платформ по обучению английскому языку. Использование BYOD-технологии может интенсифицировать процесс обучения за счет комплексного использования социальных сетей, мобильных приложений и сокращения контактных часов вдвое.

3. Анализ использования социальных сетей и мобильных мессенджеров среди студентов ТПУ выявил возможность их использования в образовательных целях, а также внедрения BYOD-технологии для обучения английскому языку. Подавляющее большинство студентов имеют возможность использовать мобильные приложения примерно в равном процентном соотношении с социальными сетями, поэтому целесообразно ис-

пользовать и активно внедрять BYOD-технологию в образовательный процесс для интенсификации обучения иностранному языку.

4. Теоретически обоснована и разработана модель обучения английскому языку в техническом вузе с использованием BYOD-технологии, основанная на удаленном доступе к обучающему материалу, включая метод «перевернутого класса» (flipped classroom technology). Обоснованием применения модели является метод наращивания владений обучающихся за счет решения значимых педагогических задач, позволяющих задействовать весь спектр возможностей интерактивных репозиторий для осуществления процесса обучения.

5. Проведенный педагогический эксперимент убедительно доказал эффективность предложенной модели. Создание и поиск подходящего контента преподаватель определяет самостоятельно, следуя педагогическим задачам своего образовательного процесса. При временных затратах в рамках традиционного обучения в 16 ч удалось снизить контактные часы до 8.

Литература

1. Антекман А., Калабин В., Клицков В., Кузнецова Е. Цифровая Россия: новая реальность. URL: <https://www.mckinsey.com/ru/our-insights> (дата обращения: 10.10.2018).
2. Министертство образования и науки РФ. URL: <https://минобрнауки.рф/проекты/> (дата обращения: 15.08.2018).
3. Единое окно. URL: <http://window.edu.ru/> (дата обращения: 17.08.2018).
4. Minin M.G., Shaykina O.I. "Flipped classroom" Method with BYOD-Technology Application as a Tool to Develop Communication Skills in Teaching Foreign Languages // Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia. 2012. № 1 (219). P. 46–53 (In Eng., abstract in Russ.).
5. Goldberg E.J., LaMagna M. Open educational resources in higher education // College and research libraries. 2012. Vol. 73, № 6, P. 334–337.
6. Larson R.C., Murray E.M. Open educational resources for blended learning in high schools: overcoming impediments in developing countries // Journal of Asynchronous Learning Networks. 2008. Vol. 12, № 1. P. 85–103.

Сведения об авторах:

Минин Михаил Григорьевич – доктор педагогических наук, профессор Томского политехнического университета (Томск, Россия). E-mail: minin@tpu.ru

Шайкина Ольга Игоревна – аспирант Томского политехнического университета (Томск, Россия). E-mail: nikol_2507@mail.ru

Поступила в редакцию 25 октября 2018 г.

INTENSIFICATION OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING PROCESS USING BYOD-TECHNOLOGY

Minin M.G., Ph.D., D.Sc. (Education), Professor, National Research Tomsk Polytechnic University (Tomsk, Russia). E-mail: minin@tpu.ru

Shaykina O.I., Postgraduate student, National Research Tomsk Polytechnic University (Tomsk, Russia). E-mail: nikol_2507@mail.ru

DOI: 10.17223/19996195/44/17

Abstract. The paper shows the experience of BYOD-technology integration in teaching English at National Research Tomsk Polytechnic University (TPU). To find solutions to the problem, we studied the road maps of the leading universities in Russia, the unconditional goal of each is to enter the rating of 5–100 world universities. According to the analysis of language training current state, only 20–28% of students have B1 level, which indicates readiness for the certification exam. Training intensification requires the integration of innovative methods and approaches, such as the “flipped classroom technology” method, m-learning, the Internet of Things, adaptive learning technologies, increasing and updating open educational resources, online textbooks and English learning platforms. The key direction of BYOD-technology is the presence of devices; we analyzed the use of social networks and mobile messengers among TPU students. An integrated approach through the improvement of BYOD-technology is used to eliminate the causes of English language insufficient knowledge. The intensification model of foreign language teaching process using BYOD-technology is substantiated. The rationale for the model use is the method of increasing student possessions by solving important pedagogical tasks, allowing the full range of interactive repositories to be used for the learning process. The key direction of the BYOD-technology is the presence of devices; the use of social networks and mobile messengers among TPU students was analyzed. The expedience of BYOD-technology integrating in the educational process for training foreign language intensification was defined. Training intensity when using this technology was empirically proven.

Keywords: intensification; foreign language; integration; BYOD-technology; mobile messengers.

References

1. Aptekman A., Kalabin V., Klintsov V., Kuznetsova E. Tsifrovaya Rossiya: novaya real'nost' [Digital Russia: new reality]. URL: <https://www.mckinsey.com/ru/our-insights> (Accessed: 10.10.2018).
2. Ministerstvo obrazovaniya i nauki RF [Ministry of Education and Science of the Russian Federation]. URL: <https://минобрнауки.рф/проекты/> (Accessed: 15.08.2018).
3. Edinoe okno [Single window]. URL: <http://window.edu.ru/> (Accessed: 17.08.2018).
4. Minin M.G., Shaykina O.I. (2012) “Flipped classroom” Method with BYOD-Technology Application as a Tool to Develop Communication Skills in Teaching Foreign Languages // *Vyshee obrazovanie v Rossii*. 1 (219). pp. 46–53.
5. Goldberg E.J., LaMagna M. (2012) Open educational resources in higher education // *College and research libraries*. Vol. 73. 6. pp. 334–337.
6. Larson R.C., Murray E.M. (2008) Open educational resources for blended learning in high schools: overcoming impediments in developing countries // *Journal of Asynchronous Learning Networks*. Vol. 12. 1. pp. 85–103.

Received 25 October 2018

КОГНИТИВНО-ДИСКУРСИВНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ В ОБУЧЕНИИ ИНОЯЗЫЧНОЙ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

О.А. Обдалова

Аннотация. Раскрывается современная цель обучения иностранному языку в условиях глобализирующегося поликультурного социума. Ею становится не просто овладение коммуникативными умениями речевой деятельности на иностранном языке, а развитие готовности и способности личности обучающегося взаимодействовать с представителями международного сообщества, используя в качестве средства коммуникации иностранный язык. Обосновывается необходимость внесения корректив в организацию обучения иностранному языку в высшей школе и разработки новых эффективных образовательных технологий, базирующихся на концепции, учитывающей весь комплекс факторов современной социокультурной и образовательной ситуации и основывающейся на синергии языковой личности, языка и среды. Основная часть посвящена описанию авторской когнитивно-дискурсивной обучающей технологии и ее дидактического потенциала при обучении иностранному языку как средству межкультурной коммуникации. Концептуальной основой когнитивно-дискурсивной технологии служит опора на научную концепцию интегрированного когнитивно-дискурсивного подхода к формированию иноязычной межкультурной компетенции, представляющего совокупность положений, каждое из которых определяет сущность образовательной деятельности. Особая направленность проявляется в выборе доминирующего способа овладения средствами иноязычной деятельности, который изменяет характер обучения: а) вводятся укрупненные и социокультурно насыщенные дидактические единицы в содержание обучения (дискурс, фрейм, концепт); б) новые способы овладения средствами иноязычной речевой деятельности, способствующие глубинному осознанию инокультурных феноменов, адекватности восприятия, понимания и интерпретирования иноязычного сообщения; в) формируются стратегии управления когнитивной (познавательной) деятельностью; г) усиливается и развивается межличностная и межкультурная коммуникация; д) актуализируются взаимообратные связи в системе «преподаватель – студент – субъект межкультурной коммуникации». Создаются условия для реализации межкультурной направленности, системного рассматривания природы и сущности языка как средства межкультурной коммуникации и выстраивания учебного процесса, в котором обучающиеся раскрывают для себя феномен языка во всей необходимой полноте, глубине и социокультурной детерминации. Методика обучения на основе когнитивно-дискурсивной технологии включает комплекс заданий и упражнений, который согласуется с поэтапной и поэтапной реализацией когнитивно-дискурсивной деятельности обучающихся и преподавателя, способствующей постепенному накоплению информации об иноязычном дискурсе у студентов, осознанию ими своих действий по достижению его понимания и овладению когнитивно-дискурсивной деятельностью, обу-

словливающей способность к межкультурной коммуникации. Разработанная автором образовательная технология представляется инновационным инструментом преобразующей деятельности преподавателя, способствующим созданию благоприятных организационно-методических условий, в которых обучающийся вовлекается в активную когнитивно-дискурсивную деятельность.

Ключевые слова: иноязычная межкультурная коммуникация; образовательная технология; когнитивно-дискурсивный подход; когнитивно-дискурсивная технология.

Введение

В условиях нарастания интернационализации мировой образовательной системы модернизация образовательного контекста российских университетов становится одним из решающих факторов конкурентоспособности выпускников и развития идеального пространства подготовки профессионалов к жизнедеятельности в глобальной среде. Способность эффективно взаимодействовать с коллегами, влиять на их отношения коррелирует с умениями, навыками и знаниями обучающихся осознать, понимать и интерпретировать проявление этой специфики в процессе коммуникации. Эта способность современного выпускника университета как уровня бакалавриата, так и уровня магистратуры справедливо считается важнейшим качеством его личности и квалифицирует уровень его профессиональной компетентности.

В этом новом образовательном контексте наблюдается усложнение цели иноязычного образования при реализации языковых программ для обучающихся по нелингвистическим направлениям подготовки. Новые доминанты [1–17] ориентируют целеполагание на развитие у обучающихся способности и качеств личности, необходимых для достижения взаимопонимания и эффективного общения с представителями другой лингвокультуры на межличностном уровне [18–20].

Представляется целесообразным отметить, что успешность взаимодействия человека с окружающими людьми в любой сфере общения основывается, прежде всего, на его способности правильно понять информацию, заложенную в исходном сообщении [21–24]. Эта задача усложняется многократно, когда языком общения выступает чужой языковой код [23–25]. Это обусловливается спецификой феномена межкультурной коммуникации. Люди, говорящие на разных языках, воспринимают и видят мир по-своему, и это проявляется ярче всего в условиях межкультурной иноязычной коммуникации. «Свое-чужое» в контексте межкультурного взаимодействия должны «согласовываться друг с другом» [26. С. 101]. С учетом идеи разработчиков теории межкультурной коммуникации, особенно в части тесного взаимовлияния языка, мировоззрения и коммуникативного поведения людей, построение процесса обучения иностранному языку с межкультурной ориента-

цией должно быть направлено на раскрытие особенностей проявления национальной специфики в речевой и коммуникативной деятельности. Межкультурная направленность обучения иностранному языку ведет к насыщению учебного контента лингвистическими, социокультурными, этносоциокультурными, прагматическими фактами и феноменами, а процессуального компонента – способами вовлечения обучающихся в активную деятельность по изучению особенностей коммуникативного поведения носителей родной и инофонной культур и овладению опытом межкультурной коммуникации.

Такой качественный переход в иноязычном образовании возможен, только если содержание обучения иностранному языку будет ориентировано на формирование знаний, навыков и стратегий использования языка с учетом указанных выше факторов, опосредующих межкультурный контекст коммуникации. В этих условиях организация процесса преподавания иностранных языков должна учитывать весь комплекс не только собственно языковых, коммуникативных, но и этно- и социокультурных аспектов пространства межкультурной коммуникации. Адекватное наполнение учебного процесса будет способствовать созданию оптимальных условий для формирования необходимого комплекса знаний, навыков и умений с целью реализации общения с представителями иных лингвосоциумов.

Помимо этого современная специфика дисциплины «иностраннный язык» обуславливает необходимость четко проектировать весь комплекс организационно-методических условий для повышения эффективности обучения. Технологизация процесса обучения иностранным языкам является инновационным инструментом преобразующей деятельности преподавателя [27–38]. Она может реализовываться не только посредством внедрения в учебный процесс известных эффективных технологий, но и благодаря проектированию новых технологий, способствующих реализации поставленной цели и задач обучения [39–44].

Исследование

Во многом условия, в которых высшая школа могла бы обеспечить достижение выпускниками новых эффективных результатов при изучении иностранного языка, определяются именно выбором педагогических (образовательных) технологий, строящихся на активных методах и формах обучения, организующих творческую и самостоятельную деятельность студентов, предполагающих включение в образовательный процесс элементов проблемности, научного поиска.

Впервые в отечественной методике обучения иностранным языкам термин, связанный с технологией обучения, появился благодаря Г.В. Роговой. В ее интерпретации это понятие обозначает «науку тех-

ники обучения» [37. С. 75]. Введение нового понятия в терминологический лексикон вызвано необходимостью внесения качественных изменений в теорию и практику обучения иностранным языкам в средней школе того времени, когда доминировал принцип массового государственного образования для всех, кто нуждался, с одной стороны, в основательной научной основе, а с другой – в повышении эффективности обучения. Суть технологизации обучения иностранным языкам в школе состояла в обязательном следовании указанным принципам: рациональность использования урочного времени, адекватность выбора упражнений и последовательность их выполнения, целесообразность в выполнении осваиваемых действий, использование ТСО, разработка дидактического раздаточного материала, опора на наглядность, разнообразие форм работы.

Современная специфика дисциплины «иностраннй язык» обуславливает необходимость наряду с традиционными технологиями обучения, такими как дискуссии, имитационно-игровые формы деятельности, технология коммуникативного обучения, направленными на формирование языковых навыков и речевых умений в различных тренировочных и коммуникативных форматах организуемой практики в иноязычной рецептивной, репродуктивной и продуктивной речевой деятельности, более широко использовать новые образовательные технологии, как то: проблемно-поисковые технологии (мозговой штурм, решение проблемных ситуаций, кейс-технологии и др.), проектное обучение, презентационные технологии, технологии визуализации учебной информации и знаний в виде ментальных карт, фреймовую технологию представления знаний и многие другие технологии [44], создающие условия для обучения, в которых студент максимально активен, а его речевая и познавательная деятельность направлена на овладение аутентичным иноязычным общением и его спецификой на основе дискурсивной практики.

Широкое использование современных образовательных технологий позволяет создавать условия для обучения, в котором обучающийся максимально активен, а его речевая и познавательная деятельность направлена на овладение всем комплексом составляющих сложной многокомпонентной целевой компетенции, именованной как иноязычная межкультурная компетенция. В связи с вышесказанным применение новых образовательных технологий способно качественно изменить формат методических моделей обучения, когда отдается предпочтение личностно ориентированным, интерактивным методам обучения, в которых преподаватель выполняет преимущественно не разъяснительно-объяснительную функцию, но выступает партнером по общению, организатором и посредником коллективного мысле- и речетворчества, а слушание и механическое запоминание уступают место интегрирован-

ному обучению иноязычной и коммуникативной деятельности с целью научиться использовать изучаемый язык как средство общения с представителями иного лингвосоциума.

Следует отметить, что для достижения целей и решения задач в рамках учебной дисциплины «иностранный язык» выбор соответствующей или разработка релевантной технологии обучения обусловливается потребностью сформировать и развивать у обучающихся комплекс умений, необходимых для осуществления межличностного взаимодействия и сотрудничества в условиях межкультурной коммуникации, а также обеспечивать достижение результатов обучения в соответствии с этапами учебного процесса и успешностью в достижении поставленных целей.

Методология исследования

Методологическую основу исследования составляют труды в области когнитологии, лингвистики, лингвопрагматики, психолингвистики, имеющие отношение к когнитивной основе теории и практики обучения иностранным языкам и раскрывающие сущность межкультурной коммуникации, а также положения о развитии личности под влиянием условий образовательной среды. Теоретическую основу исследования обеспечивают современные концепции лингводидактики, теории и методики обучения иностранным языкам (М.А. Ариян, К.Э. Безукладников, Н.Д. Гальскова, С.К. Гураль, Р.П. Мильруд, Е.Г. Тарева, Л.П. Халыпина, А.В. Щепилова и др.); научные положения об особенностях кросс- и интеркультурной коммуникации (Н.И. Алмазова, И. Кечкеш, Т.С. Серова и др.), психолого-педагогические концепции и теории организации образовательного и учебного процессов (М.А. Викулина, Б.А. Жигалев, Н.Н. Нечаев, Г.К. Селевко и др.), в том числе в сфере обучения иностранным языкам (К.Э. Безукладников, С.К. Гураль, Б.А. Крузе, Г.В. Рогова, П.В. Сысоев и др.).

Проведенный анализ показал, что в современных методических работах прослеживается интерес к дискурсивным исследованиям, в которых объектом исследования и предметом обучения выступает иноязычный дискурс. В качестве примера современных технологий в иноязычном образовании следует назвать технологию обучения иноязычному дискурсу как сверхсложной саморазвивающейся системе, автором которой является С.К. Гураль [45]. Данная технология предназначена для студентов-лингвистов, обучающихся по направлению 45.03.02 Лингвистика. Профиль: Перевод и переводоведение (бакалавриат), и представляет методологическую основу для разработки когнитивно-дискурсивной методической системы обучения иноязычной межкультурной коммуникации студентов бакалавриата естественнонаучных

направлений, рассматриваемую в данной статье [46]. Другой особенностью разработок в современной методике обучения иностранным языкам является опора на концепцию, учитывающую весь комплекс факторов современной социокультурной и образовательной ситуации и основывающуюся на синергии человека, языка, культуры и познания, предложенную С.К. Гураль к иноязычному образованию.

Междисциплинарный подход характеризует современный этап развития научного знания. Когнитивно-дискурсивный подход, выбранный нами в качестве методологии исследования, направлен на изучение вербализованных структур знания об окружающей действительности представителей разных лингвосоциумов, разнообразных характеристик дискурса. Когнитивно-дискурсивный подход предполагает интегративный подход к изучению иноязычного дискурса и овладению им, что дает возможность выявления комплекса особенностей его реализации в данном лингвосоциуме и его интерпретации на поверхностном (дискурсивном) и глубинном (когнитивном) уровнях, и в том числе этнокультурной специфики. Реальные процессы, лежащие в основе человеческого общения, сложны и многообразны, поскольку связаны с разными гранями коммуникативного контекста, в который входят также и психологические характеристики личности, отношения между коммуникантами, коммуникативная ситуация с ее целями, жанровыми особенностями и стратегиями речевого поведения ее участников и т.д. Поскольку любая коммуникация контекстуальна, условия ее протекания оказывают влияние на характер ее развития. Мы определяем интегративную когнитивно-дискурсивную парадигму как методологию формирования межкультурной компетенции студентов нелингвистических направлений подготовки в университете, позволяющую рассматривать язык не только как объект сугубо лингвистического восприятия и изучения, но и как объект, овладение которым невозможно без одновременного обращения к сознанию, языковой системе, культуре и социуму – факторов, актуализированных в конкретной ситуации общения.

В ходе исследования применялся комплекс теоретических методов: метод системного теоретического анализа; сравнительный анализ, обобщение и интерпретация результатов анализа; методическое моделирование исследуемой деятельности; эмпирических методов: педагогическое наблюдение, обобщение педагогического опыта и методический эксперимент.

Ведущим подходом в разрабатываемой автором исследования концепции выступает интегрированный когнитивно-дискурсивный подход. Когнитивно-дискурсивный подход актуализирует иноязычную рецептивно-продуктивную деятельность обучающихся по овладению межкультурно-коммуникативными и когнитивно-дискурсивными ас-

пектами иноязычного общения и овладению базовыми составляющими иноязычной межкультурной компетенции.

В данной статье основное внимание уделено описанию когнитивно-дискурсивной обучающей технологии и выявлению ее дидактического потенциала в обучении иноязычной межкультурной коммуникации [46].

Обращение к когнитивным основам образовательных технологий [1, 5, 46–56] привело к смещению акцента на развитие когнитивной системы обучаемого, когда выводятся на первый план более сложные (по сравнению с рутинными мыслительными операциями восприятия, запоминания и воспроизведения) виды мыслительно-рефлексивной деятельности – концептуализация, целеполагание, консультирование [5. С. 62–63]. Это повлекло за собой смену инструментария современной образовательной деятельности. Создание конструктивных образовательных технологий требует больших интеллектуальных усилий от их разработчиков, осознания места «высококонтекстных дискурсов», нового отношения к личности субъектов взаимодействия [50].

Характеристика когнитивно-дискурсивной технологии

Разработанная автором данного исследования технология способствует сопряженному развитию когнитивно-дискурсивных и межкультурно-коммуникативных аспектов иноязычной речевой деятельности и овладению обучающимися релевантными знаниями, речевыми умениями и навыками [28, 46]. Она направлена на формирование дискурсивно-когнитивных и межкультурно-коммуникативных составляющих иноязычной межкультурной компетенции, связанных с успешностью функционирования перцептивно-смыслового механизма при восприятии аутентичного иноязычного сообщения, навыков дискурс-анализа, способствующих пониманию контекстных и ситуационных факторов коммуникации с участием носителей изучаемого языка [19, 20, 22].

Данная технология актуализирует когнитивно-дискурсивную деятельность обучающихся, способствуя построению смысла аутентичного иноязычного высказывания с учетом социокультурных, прагматических факторов коммуникации и конкретного контекста и овладению коммуникативно- и дискурсивно-релевантными знаниями, речевыми и межкультурными навыками и умениями.

По механизму передачи и освоения опыта разработанная обучающая технология представляет собой технологию метауровня, поскольку она направлена на осознание обучающимися собственной речевой деятельности на основе иноязычного дискурса, сочетает в себе когнитивную, лингвистическую и коммуникативную направленность учебного процесса. Это не просто психолого-педагогическая, разви-

вающая, обучающая, компетентно-ориентированная или социокультурная технология, в соответствии с классификацией технологий Г.К. Селевко [44], а технология, направленная на развитие личности во всех вышеуказанных направлениях в организуемом целостном процессе обучения иностранному языку.

Когнитивно-дискурсивная технология понимается как частно-предметная локальная обучающая технология активного деятельностного типа. Благодаря организационным действиям она способствует вовлечению обучающихся в межкультурный и ситуативный контекст и развивает навыки перцептивно-смысловой переработки иноязычной информации. Это позволяет преподавателю моделировать особые условия обучения, направленные на активизацию и оптимизацию когнитивных процессов и иноязычной речевой деятельности обучающихся, на развитие межкультурно-коммуникативного и когнитивно-дискурсивного аспектов данной деятельности и достижение конкретного результата – понимание иноязычного аутентичного дискурса с учетом контекстных и ситуационных факторов его использования носителями языка.

Концептуальной основой когнитивно-дискурсивной технологии служит опора на научную концепцию интегрированного когнитивно-дискурсивного подхода к формированию иноязычной межкультурной компетенции, представляющего совокупность положений, каждый из которых определяет сущность образовательной деятельности.

Когнитивно-дискурсивный подход играет важную роль в успешности формирования иноязычной межкультурной компетенции обучающихся, поскольку он акцентирует внимание в процессе обучения не только на изучаемом языке в неразрывном единстве его формы и субстанции, но и на более высоком уровне связи – единстве языка и человека, действующего в социокультурно детерминированной среде, мыслящего, познающего и реализующего в процессе общения собственные смыслы, определенные цели и ожидания, статусные и социальные роли, ценностные отношения. Его использование способствует актуализации иноязычной рецептивно-продуктивной деятельности обучающихся по овладению межкультурно-коммуникативными и когнитивно-дискурсивными аспектами иноязычной межкультурной коммуникации и формированию базовых составляющих целевой компетенции.

Данный подход проявляется при выборе доминирующего способа овладения средствами иноязычной деятельности, который изменяет характер обучения: а) вводятся укрупненные и социокультурно насыщенные дидактические единицы в содержании обучения (дискурс, фрейм, концепт); б) новые способы овладения средствами иноязычной речевой деятельности, способствующие глубинному осознанию инокультурных феноменов, адекватности восприятия, понимания и интерпретирования иноязычного сообщения (когнитивно-дискурсивная тех-

нология обучения); в) формируются стратегии управления когнитивной (познавательной) деятельностью; г) усиливается и развивается межличностная и межкультурная коммуникация; д) актуализируются взаимно-обратные связи в системе «преподаватель – студент – субъект межкультурной коммуникации». Создаются условия для реализации межкультурной направленности образовательной деятельности, системного рассмотрения природы и сущности языка как средства межкультурной коммуникации и выстраивания учебного процесса, в котором обучающиеся раскрывают для себя феномен языка во всей необходимой полноте, глубине и социокультурной детерминации.

Когнитивный аспект формирования иноязычной межкультурной компетенции позволяет дополнить и усилить коммуникативно-ориентированное обучение иностранному языку с акцентом на коммуникативной функции языка учетом особенностей когнитивной сферы студента как субъекта речевой деятельности и партнера по общению на иностранном языке. Речевая иноязычная деятельность понимается как сложный когнитивный процесс, успешность протекания которого существенным образом влияет на конечный результат, определяемый успешным или неудачным осуществлением процессов восприятия и понимания иноязычного высказывания в когнитивной деятельности обучающегося. Познавательная деятельность обучающихся строится с учетом закономерностей познавательного процесса и особенностей ментальной деятельности по осмыслению и инференции смысла исходного речевого сообщения.

Дискурсивный аспект тесно связан с межкультурным аспектом формирования иноязычной межкультурной компетенции. Дискурсивно-направленная коммуникативная и речемыслительная деятельность обучающихся расширяет объект изучения и анализа при восприятии студентами иноязычного сообщения от отдельных единиц уровня слова или фразы до уровня связанного социально детерминированного речевого высказывания, выводя реципиента дискурса на уровень когнитивно-дискурсивного фрагмента, отражающего комплекс лингвистических и экстралингвистических, контекстуальных и ситуативных факторов, репрезентированных в конкретной ситуации общения или тексте. Создание межкультурного контекста «погружает» студентов в ситуацию сопоставления воспринятой информации с нормами родного языка и конвенциями, принятыми в родной культуре.

Когнитивно-дискурсивная направленность моделируемых организационно-методических условий реализуется в деятельностном аспекте посредством оптимизации функционирования когнитивных механизмов. Организуемое управляемое протекание процессов восприятия и переработки иноязычной информации, предъявляемой на уровне дискурса, рефлексия и контроль процессов смыслообразования при их

опосредовании языковыми средствами иностранного языка и социокультурным контекстом иной действительности актуализируют у обучающихся способы управления своими познавательными процессами и приемами гармонизации собственной когнитивной сферы в процессе перцептивно-смысловой обработки иноязычной информации.

Коммуникативный аспект формирования иноязычной межкультурной компетенции проявляется не только в обучении лингвистическим явлениям в единстве их формы, значения и функциональной значимости, но и в развитии коммуникативных умений иноязычного общения и составляющих их языковых и речевых навыков.

Интеграция межкультурно-коммуникативного и когнитивно-дискурсивного аспектов обучения способствует сопряженному развитию этих аспектов речевой иноязычной и познавательной деятельности обучающихся с привлечением аутентичного иноязычного дискурса и межкультурного контекста коммуникации.

Как и любая технология, данная обучающая технология имеет структуру, включающую элементы, раскрывающие суть обучения в контексте формируемых условий лингводидактической среды и целеполагания. В качестве основных компонентов когнитивно-дискурсивной технологии следует выделить следующие: целевая установка, содержательный компонент, собственно технологический (организационный) компонент, экспертно-оценочный компонент.

Содержательная часть определяет конкретные цели обучения и содержание учебного материала в период применения данной технологии. Процессуальная часть описывает собственно технологический процесс обучения с заданной целью, основывающийся на комплексе методов и форм учебной и обучающей деятельности, способов управления учебным процессом, направленных на достижение планируемых результатов. Этот технологический процесс обладает своей спецификой на уровне психолого-педагогических, лингводидактических и организационно-методических условий, создаваемых данной технологией.

Основными участниками реализации технологии являются субъекты учебного процесса – студент как аттрактор учебного процесса, для которого создается целенаправленная образовательная лингводидактическая среда в совокупности формируемых условий, и преподаватель, выступающий организатором и модератором процесса по реализации предлагаемых организационно-методических условий.

Конечный результат учебной деятельности в условиях реализуемой когнитивно-дискурсивной технологии обучения – понимание смысла аутентичного иноязычного высказывания – достигается благодаря выстраиванию процесса «погружения» в контекст аутентичного иноязычного дискурса с учетом этапности разворачивания учебного процесса, актуализирующих видов речевой деятельности и речемыш-

лительных действий и формирующемуся у студентов уровню понимания, что детерминирует особую организацию учебного процесса.

Специфика данной технологии в сравнении с традиционным (коммуникативным) способом обучения иностранному языку представлена в таблице.

Специфика когнитивно-дискурсивной обучающей технологии (КДТ)

Параметры	Традиционно	КДТ
Целевые умения	Умения иноязычного общения (ИКК)	Умения профессионально ориентированного межкультурного общения на ИЯ
Средства обучения	Комплекс упражнений и заданий по актуализации знаний, навыков и умений, составляющих иноязычную коммуникативную компетенцию	Комплекс упражнений и заданий по актуализации стратегий работы с иноязычным дискурсом и лексическими единицами, обладающими контекстной обусловленностью
Приемы обучения и способы овладения ИЯ	Приемы, стимулирующие общесфункциональные механизмы иноязычной речевой деятельности; способы овладения ИЯ: демонстрация в естественном окружении, имитация речевых образцов и отработка фонетических, лексических и грамматических навыков, запоминание лексических единиц, тренировка речи в диалогах, направленная на решение речевых задач практика	Приемы, стимулирующие осознанную речемыслительную деятельность, направленность внимания на лингвистические и экстралингвистические компоненты контекста; приемы актуализации и активизации стратегий взаимодействия с иноязычным дискурсом (разговорный, академический); способ погружения в актуальный контекст коммуникативной ситуации методом когнитивно-дискурсивного анализа
Этапы	Градуация, методически обоснованная с учетом этапа разворачивания учебного процесса, видов речевой и речемыслительной деятельности	Выделение этапов в соответствии со спецификой процессов восприятия, осмысления и понимания аутентичного иноязычного устно-речевого дискурса и спецификой когнитивно-дискурсивной деятельности обучающихся при взаимодействии с аутентичным иноязычным дискурсом
Направленность	На оптимизацию межличностной и межкультурной коммуникации; на развитие коммуникативных стратегий и общепринятых стратегий овладения иностранным языком	На оптимизацию процессов когнитивной обработки иноязычной информации; на развитие когнитивных и метакогнитивных стратегий
Режим	Константно	Рекурсивно

Особенностями данной технологии является, с одной стороны, ее личностно ориентированная направленность на развитие обучающегося как субъекта речевой деятельности, а с другой – межкультурная на-

правленность, проявляющаяся в создании условий для «погружения» обучающегося в социокультурный контекст иноязычной коммуникации, анализа дискурсивных и контекстуальных особенностей ситуаций общения, реализующегося между носителями чужой культуры и межкультурный контекст, создаваемый при сравнении анализируемой ситуации общения с родной культурой и нормами родного языка.

Данная технология реализуется посредством применения определенных способов осмысленной и осознаваемой деятельности обучающихся на основе иноязычного дискурса и структурирования учебного процесса с учетом специфики проявления межкультурного компонента овладения английским языком.

Результаты

Особенностями когнитивно-дискурсивной обучающей технологии являются системно организованная процессуальная часть и временная реализация. Ее отличает четкая системная организация взаимодействия элементов процесса обучения на всех его этапах в движении к цели, достигаемой за относительно короткий промежуток учебного времени (3–5 аудиторных занятий). Опытнo-экспериментальная работа показала, что требуется не менее трех аудиторных занятий с интервалом в одну неделю для достижения цели обучения на отобранном минимуме объектов изучения и анализа.

Предлагается использовать метакогнитивную паузу – продуктивную паузу в процессе овладения новым материалом в период между занятиями, направленную на усвоение материала в режиме самостоятельного активного обдумывания с привлечением собственных знаний для встраивания новой информации в уже существующую систему и активного поиска ответов на возникающие вопросы по ходу ее присваивания обучающимися, а также его рефлексии, направленной на оценку результата своей деятельности. Опытным путем установлено, что комфортная для всех категорий студентов продолжительность метакогнитивной паузы составляет одну неделю. Она должна быть заполнена речемыслительной деятельностью с осваиваемым материалом, активизирующей процессы, связывающие когнитивно-дискурсивный и межкультурно-коммуникативный аспекты развития различных составляющих умений иноязычной межкультурной компетенции.

Разработанная технология предназначена для целевого использования в рекурсивном (циклическом) режиме в совокупности с другими технологиями. Необходимость применения когнитивно-дискурсивной технологии диктуется условиями, возникающими в процессе обучения иностранному языку: при введении новых лексических единиц, относящихся к группе речевых формул, обладающих ситуативно- и социо-

культурно обусловленными особенностями; если студенты не справляются с пониманием иноязычной коммуникации и необходимо провести анализ конкретного контекста; в ситуациях, когда студенты демонстрируют неспособность управлять собственной познавательной деятельностью в условиях межкультурного диалога, и это влечет за собой серьезные прагматические ошибки.

Предложенная авторская технология обучения выступает способом реконструирования образовательной реальности в лингводидактическую среду направленного воздействия на развитие у обучающихся межкультурно-коммуникативных и когнитивно-дискурсивных навыков, способствующих улучшению понимания межкультурного контекста коммуникации и формированию иноязычной межкультурной компетенции.

Процесс обучения иностранному языку с опорой на разработанную технологию строится на основе актуализации стратегий работы с иноязычным дискурсом. Создание особых условий целенаправленной речемыслительной деятельности студентов с погружением их в контекст аутентичной коммуникации и управления собственными речемыслительными действиями по оптимизации процессов восприятия, переработки, осмысления и смыслоизвлечения адекватной информации позволяет обучающемуся становиться более умелым субъектом своей речевой и речемыслительной деятельности [51, 52].

В данной технологии предприняты усилия по целенаправленному обучению репертуару стратегий, способствующих усвоению содержания обучения с акцентом на аутентичном дискурсе и межкультурной составляющей коммуникации. Данные качества, как представляется, объясняют актуальность и целесообразность обучения стратегиям при построении процесса обучения иностранному языку, поскольку овладение определенным набором стратегий восприятия, переработки и понимания иноязычной информации позволяет увеличить количество оптимизированных действий в репертуаре обучающегося, способствуя повышению эффективности процедур обработки информации, поступающей в иноязычном коде.

При обобщении различных классификаций стратегий установлено, что в силу специфики данной технологии целенаправленно развиваются три группы стратегий: когнитивные, метакогнитивные и стратегии ситуативно-функционального погружения.

К группе когнитивных стратегий следует отнести стратегии изучения иностранного языка, связанные с информационными процессами перцептивной обработки иноязычной информации. Такие стратегии определяют набор и последовательность операций и действий, к которым прибегают студенты с целью облегчить себе протекание процессов получения, хранения, извлечения из памяти и применения необходимой

информации [52. С. 19]. Ван Дейк [53] также придавал особую значимость стратегиям как способам обработки информации в памяти. В таком же ракурсе рассматривают стратегии овладения иностранным языком Дж. Ричардс и Дж. Платт, трактуя их как осмысленные действия обучающихся, способствующие облегчению понимания и овладения новой информацией [54. С. 202]. Исследователи К. Фаерх и Г. Каспер подчеркивают, что овладение иностранным языком в межкультурном контексте требует от обучающихся способности понимать лингвистическую и социолингвистическую информацию, заложенную в средствах изучаемого иностранного языка [55. С. 67]. В нашем понимании стратегии по овладению иностранным языком как средством межкультурного общения ближе всего ассоциируются с этой трактовкой.

Когнитивные стратегии оказывают непосредственное воздействие на успешность овладения рецептивными навыками, составляющими базовый компонент иноязычной межкультурной компетенции. С позиции данного исследования понятие «когнитивные стратегии» необходимо определить как осознанно предпринимаемые обучающимся ментальные действия, направленные на адекватное восприятие и переработку своей когнитивно-коммуникативной деятельности в процессе работы с иноязычным аутентичным дискурсом.

Когнитивные стратегии предполагают непосредственное взаимодействие с изучаемым материалом. К ним мы относим стратегии, связанные с информационными процессами перцептивной обработки иноязычной информации: стратегии восприятия и понимания иноязычного аутентичного дискурса и запоминания языкового материала. Они направлены на активизацию внутренней когнитивной информации, формирование представления об особенностях иноязычного речевого поведения носителей языка изучаемого лингвокультурного сообщества, фокусирование внимания на познании новой лингвокультурной реальности, анализ и интерпретацию воспринимаемого или порождаемого высказывания, опору на связи между известным и неизвестным, осмысление коммуникативной ситуации, извлечение смысла иноязычного высказывания, усвоение и запоминание новой информации, понимание смысла иноязычного аутентичного высказывания.

В ситуации обучения студентов бакалавриата естественнонаучных направлений аутентичному англоязычному дискурсу, обладающему определенной спецификой, большую роль играют три вида когнитивных стратегий, которые обозначены как: стратегии декодирования формы, стратегии соотнесения с родным языком и культурой и стратегии контекстуальной опоры. Такое видение стратегии связано с акцентом обучения на когнитивных процессах восприятия и переработки информации, составляющих основу интеллектуальной деятельности человека.

Вторая группа стратегий – это стратегии, актуализирующие процессы осознания собственной речемыслительной деятельности в процессе взаимодействия с иноязычным дискурсом, к которым нужно отнести метакогнитивные стратегии. Данные стратегии определяются в исследовании как совокупность осознанных операций, направленных на управление процессом инференции смысла иноязычного дискурса и собственных манипуляций с ним. Метакогнитивные стратегии формируют навыки направлять внимание на нужный объект, отслеживать, оценивать и адаптировать имеющиеся на данный момент знания, навыки и умения, т.е. осознавать себя субъектом собственной деятельности. Это особая группа стратегий, которая относится к управляющим стратегиям и способствует синтезу коммуникативных и когнитивных параметров умений межкультурной коммуникации. Метакогнитивные стратегии направлены на актуализацию знаний для сознательного овладения изучаемым материалом, осознание своих действий по манипуляциям с иноязычным дискурсом, вызов различных стратегий, выбор и использование релевантных стратегий в отношении поставленной цели, корректирование своих действий и способами выполнения задания, самооценку и самоконтроль на основе активного привлечения рефлексии.

Третья группа стратегий – когнитивно-дискурсивные – это специальные стратегии, которые можно охарактеризовать как стратегии ситуативно-функционального погружения в контекст аутентичного иноязычного дискурса. Их специальное предназначение связано с акцентуацией внимания на способах извлечения лингвокогнитивной информации с учетом актуального контекста использованного выражения для формирования представления об адекватном языковом поведении в соответствии с нормами лингвосоциокультурного сообщества изучаемого языка. При использовании третьей группы стратегий внимание обучающихся намеренно фокусируется на культурно-специфических и прагматических особенностях иноязычного дискурса в соответствии с принципом обучения через культуру в процессе обучения иностранному языку.

Стратегии ситуативно-функционального погружения в контекст включают: опору на внешнюю форму слов; осмысление актуального контекста коммуникации; выделение единицы коммуникации, передающей имплицитное смысловое значение; понимание глубинного смысла лексической единицы на основе контекста; опору на ситуацию общения; выбор значения слова с опорой на актуальный контекст; знание речевых клишированных формул; владение способами приема и передачи иноязычной информации (рецепции и продукции иноязычной речи); исследование коммуникативно-прагматического пространства использованного выражения.

Итак, когнитивно-дискурсивная технология актуализирует три целевые группы стратегий, которые в совокупности побуждают обу-

чающегося использовать адекватные действия, соотносить их со своим лингвистическим и личностным опытом, способствуя тем самым расширению собственного лингвистического и метакогнитивного опыта. Обучение на основе формируемых групп стратегий охватывает область знаний об особенностях иноязычного общения в англоговорящем лингвосоциуме, навыки и умения иноязычного общения в условиях межкультурного диалога и навыки осознанного оперирования иноязычной информацией и управления своей речевой деятельностью.

Методическую основу реализации предложенной обучающей технологии составляет совокупность приемов и способов обучения, стимулирующих активную речемыслительную деятельность обучающихся на основе иноязычного дискурса, и комплекс упражнений и заданий, направленный на формирование перцептивно-смысловых навыков, развитие коммуникативных умений, актуализацию стратегий обработки иноязычной информации, осмысления и управления собственными речевыми действиями по оптимизации процессов восприятия, переработки, осмысления и адекватного понимания информации. Они характеризуются как коммуникативно-познавательные, познавательно-исследовательские, социокультурно-ориентированные, контекстно-погружающие и дискурсно-осмысляющие типы заданий. Методикой обучения на основе когнитивно-дискурсивной технологии предусмотрен также комплекс заданий для внеаудиторной практики с изучаемым материалом в режиме самостоятельной работы.

Подводя итог общей характеристике предлагаемой технологии обучения, важно уточнить ее организационно-процессуальные компоненты.

Ведущая модальность – сенсорно-перцептивная, поскольку основная цель данной технологии – актуализация целевых знаний, перцептивно-смысловых навыков восприятия аутентичных ситуативно- и социокультурно обусловленных единиц, экспликация их значений с учетом контекстуальных аспектов общения с опорой на аудиальную и визуальную модальность (ввод иноязычной информации при чтении или при аудировании).

Доминирующая форма обучения – исследование содержательно-смысловой информации в иноязычной коммуникативной ситуации путем вовлечения студентов в активный речемыслительный процесс и ориентировочную деятельность (совокупность действий субъекта, направленных на активную ориентировку в ситуации, ее всестороннее изучение и планирование собственных речемыслительных действий). Процесс обучения строится от частного к общему, т.е. от языковых явлений и единиц к познанию и пониманию социокультурных и межкультурных аспектов коммуникации.

Компонентами процессуальной части когнитивно-дискурсивной технологии являются: 1) погружение обучающихся в аутентичный со-

циокультурный и межкультурный контекст; 2) актуализация стратегий когнитивной обработки иноязычной информации; 3) приобретение метакогнитивного опыта; 4) усиленный режим восприятия на основе сопоставления, сравнения, узнавания; 5) репертуар коммуникативно-когнитивных заданий; 6) приведение знаний в систему приемами организации информации в виде фреймов (концептуальных схем, таблиц) и т.д.; 7) опора на субъективный опыт обучающихся; 8) интерактивное взаимодействие субъектов лингводидактической образовательной среды.

Важным методическим средством, центральным звеном разработанной технологии обучения и способом овладения когнитивно-дискурсивной деятельностью является техника когнитивно-дискурсивного анализа. Разработанная техника когнитивно-дискурсивного анализа дает возможность обучающимся делать выводы об успешности–неуспешности собственной речемыслительной деятельности, предпринятой для понимания смысла аутентичного дискурса, а также выработать навыки определения значения языковых единиц в совокупности с конкретным ситуативным контекстом. Опираясь на постулаты когнитивно-дискурсивного подхода в обучении иностранному языку, ее можно охарактеризовать как осознанно выстроенный процесс размышления, направленный на построение смысла аутентичного иноязычного высказывания обучающимся с учетом социокультурных факторов коммуникации и конкретного ситуативного контекста.

Отметим, что в основе современных исследований дискурса лежит анализ его функциональной и семантической сторон, призванный обеспечить выявление роли того или иного языкового средства в организации текста как продукта дискурсивной практики. При этом важное место отводится не только коммуникативной природе иноязычного текста, но и когнитивной специфике его бытования. В частности, особую актуальность приобретает изучение когнитивной основы языковых явлений в связи с их функционально-коммуникативными свойствами и особенностями контекста, охватывающего собой языковое окружение, ситуацию речевого общения или среду, в которой существует объект. С учетом этого единицей анализа является конкретный ситуативный контекст. Его пределы определяются дискурсивно-когнитивным фрагментом, передающим экспликуатуры говорящего с их имплицитным смыслом. Сужение рамок предъявляемого учебного материала до когнитивно-дискурсивного фрагмента позволяет создать необходимую концентрацию целевых лексических единиц и представить комплекс ситуативных факторов, при этом не требуется слишком больших усилий и временных затрат.

Данный вид дискурс-анализа фокусирует внимание интерпретатора на таких характеристиках экстралингвистической реальности, как условия создания высказывания, социальные отношения, дающие ключ к пониманию высказывания, употребленного в определенном контек-

сте. Поскольку смысл представляется как динамический конструкт взаимодействия текстовых знаков, невербальных элементов коммуникации, межличностных параметров и предмета коммуникации [56, 57], то необходимы разные способы когнитивной обработки этой информации, детерминированные тремя уровнями понимания сообщения, реализуемого в данном дискурсе.

На основании концепции Г.И. Богина [58] выделяются три вида понимания: семантизирующее (декодирование единиц текста, выступающих в знаковой функции), когнитивное (освоение содержательности познавательной информации, данной в форме тех же самых речевых единиц) и смысловое (построенное на экспликации глубинного смысла сообщения, подтекста).

Как известно, характер знаний, стоящий за языковыми единицами, детерминируется их потенциальной принадлежностью к определенному дискурсу (разговорному, институциональному), а также ситуацией и контекстом. В когнитивно-дискурсивной парадигме важной составляющей дискурс-анализа является многослойная когнитивная обработка информации с целью экспликации общего смысла сообщения, а не только его отдельных элементов, например фраз. Экспликация смысла осуществляется сначала на уровне непосредственной рецепции речевого высказывания, а затем в специально организованной речемыслительной деятельности, актуализирующей навыки дискурс-анализа.

В силу различий в глубине понимания аутентичного сообщения при его восприятии инференция, как этап реализации обучающей технологии, будет проявляться в виде индивидуально сформированных смыслов для каждого обучающегося в языковой учебной группе при восприятии одного и того же когнитивно-дискурсивного фрагмента дискурса. Процесс понимания будет проходить поуровнево, с постепенным углублением.

Заключение

Методика обучения на основе когнитивно-дискурсивной технологии включает комплекс заданий и упражнений, который согласуется с поэтапной реализацией когнитивно-дискурсивной деятельности обучающихся и преподавателя, способствующей постепенному накоплению информации об иноязычном дискурсе у студентов, осознанию ими своих действий по достижению его понимания и овладению межкультурно-коммуникативной и когнитивно-дискурсивной деятельностью, обуславливающей способность к межкультурной коммуникации. Учебный процесс разбивается на градуированные шаги (этапы), согласованные с уровнями понимания смысла иноязычного выска-

зывания и спецификой когнитивно-дискурсивной деятельности обучающихся при взаимодействии с аутентичным иноязычным дискурсом.

Таким образом, разработанная обучающая когнитивно-дискурсивная технология выступает дидактическим средством превращения обучения в процесс с заданным вектором условий образовательной среды, стимулирующих активную когнитивную и коммуникативную деятельность студентов, предполагающую их включенность при помощи сознательных усилий в организацию и оптимизацию своей познавательной деятельности по формированию смысла иноязычного общения в комплексе лингвистических, социокультурных, когнитивных, коммуникативных и межкультурных аспектов коммуникации. Разработанная обучающая технология представляет собой иерархическую систему воздействий на учебный процесс и личность обучающегося, позволяющую целенаправленно и комплексно актуализировать и развивать знания, навыки, умения и стратегии, формирующие способность иноязычной межкультурной коммуникации.

Литература

1. **Алмазова Н.И.** Когнитивные аспекты формирования межкультурной компетентности при обучении иностранному языку в неязыковом вузе : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 2003. 47 с.
2. **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.
3. **Безукладников К.Э., Крузе Б.А.** Методологические основы построения системы лингвоинформационной многоуровневой подготовки будущего учителя иностранного языка // *Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова*. 2015. № 31. С. 120–132.
4. **ESP teaching, learning, assessment: modern tools, strategies, practices** / K.E. Bezukladnikov, B.A. Zhigalev, B.A. Kruze, M.N. Novoselov, M.A. Vikulina, M.A. Mosina, E.N. Dmitrieva, S.N. Novoselova, V.R. Oskolkova. 2-е изд., стереотип. Пермь, 2018.
5. **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.
6. **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. 10.1016/j.sbspro.2014.10.103
7. **Жигалев Б.А.** Организационные основы управления развитием вуза // *Высшее образование в России*. 2010а. № 12. С. 35–40.
8. **Жигалев Б.А.** Концепция оценки качества профессионального образования в вузе // *Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова*. 2010б. № 10. С. 176–184.
9. **Жигалев Б.А.** Сущность оценочной экспертизы в области качества профессионального образования в вузе // *Высшее образование в России*. 2011. № 3. С. 58–62.
10. **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.

11. **Минакова Л.Ю.** Когнитивные и лингвистические аспекты обучения иноязычному профессиональному дискурсу на основе проектной деятельности // Интегрированное обучение иностранным языкам и профессиональным дисциплинам. Опыт российских вузов / под ред. Л.П. Халыпиной. СПб. : Изд-во Политехн. ун-та, 2018. 380 с.
12. **Obdalova O.** Modelling Conditions for Students' Communication Skills Development by Means of Modern Educational Environment. Bridging the gap between Education and Employment: English language instruction in EFL contexts. (2015). Rahma Al-Mahrooqi, Christopher Denman (eds.). Bern, Switzerland: Peter Lang International Academic Publishers. P. 73–91.
13. **Серова Т.С.** Профессионально-ориентированное интегративное взаимосвязанное обучение иностранным языкам и дисциплинам естественнонаучного и общетехнического циклов на первом этапе бакалавриата в политехническом университете // Интегрированное обучение иностранным языкам и профессиональным дисциплинам. Опыт российских вузов / под ред. Л.П. Халыпиной. СПб. : Изд-во Политехн. ун-та, 2018. 380 с.
14. **Soboleva A.V., Obdalova O.A.** The Methodology of Intercultural Competence Development on the Basis of a Cognitive Style-inclusive Approach. *Procedia Social and Behavioral Sciences*. 2014. Vol 154. P. 155–162. DOI:10.1016/j.sbspro.2014.10.128
15. **Нечаев Н.Н.** Психологические аспекты коммуникативной подготовки студентов высшей школы // Образование и наука. 2017. Т. 19, № 3. С. 120–140.
16. **Obdalova O.A., Gulbinskaya E.V.** Cross-cultural Component in Non-Linguistics EFL Students Teaching. *Procedia Social and Behavioral Sciences*. 2015. № 200. P. 53–61. DOI: 10.1016/j.sbspro.2015.08.113; URL: <http://www.sciencedirect.com/science/journal/18770428/200>
17. **Соболева А.В.** Межкультурное общение как особый вид межличностного взаимодействия и комплексная цель иноязычного образования в вузе // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2013. № 6-2 (24). С. 182–185.
18. **Kecskes I.** Focus on the Speaker: An Introduction. Special issue // *Journal of Pragmatics* 2013a. Vol. 48, is. 1. P. 1–3 (March).
19. **Kecskes I.** *Intercultural Pragmatics*. Oxford University Press, 2013b.
20. **Kecskes I., Obdalova O.A., Minakova L.Yu., Soboleva A.V.** A Study of the Perception of Situation-Bound Utterances as Culture-Specific Pragmatic Units by Russian Learners of English // *System*. August 2018. Vol. 76. P. 219–232. <https://doi.org/10.1016/j.system.2018.06.002>.
21. **Минакова Л.Ю.** Влияние ситуативного контекста на адекватность понимания аутентичной речи при обучении иноязычному дискурсу // *Язык и культура*. 2016. № 1 (33). С. 160–170.
22. **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
23. **Kecskes I.** The paradox of communication: A socio-cognitive approach // *Pragmatics & Society*. 2010. Vol. 1, № 1. P. 50–73.
24. **Kecskes I., Zhang F.** On the dynamic relations between common ground and presupposition / A. Capone et al. (eds.) // *Perspectives on Linguistic Pragmatics, Perspectives in Pragmatics, Philosophy & Psychology* 2013. № 2. DOI: 10.1007/978-3-319-01014-4_15, Springer International Publishing Switzerland
25. **Obdalova O.A., Minakova L.Yu., Tikhonova E.V., Soboleva A.V.** Insights into Receptive Processing of Authentic Foreign Discourse by EFL Learners // *Linguistic and Cultural Studies: Traditions and Innovations*. Andrey Filchenko & Zhanna Anikina Editors. *Linguistic and Cultural Studies: Traditions and Innovations Proceedings of the XVIIth International Conference on Linguistic and Cultural Studies (LKTI 2017)*. October 11–13, 2017. Tomsk, Russia. P. 231–242. DOI 10.1007/978-3-319-67843-6_28

26. **Тарева Е.Г.** Коммуникативный подход в поисках лингводидактических инноваций // Педагогическое образование и наука. 2014. № 5. С. 98–103.
27. **Ариян М.А.** Технологизация языкового образования и профессиональное совершенствование учителя иностранного языка // Международный научно-исследовательский журнал. 2014. № 3-4 (22). С. 7–8.
28. **Atamanova I.V., Bogomaz S.A., Kozlova N.V., Kashirina V.I.** An educational technology for developing professionally-oriented efl communicative competence: its acmeological potential // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2015. Т. 200. С. 236–242.
29. **Викulina 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
30. **Игна О.Н.** Признаки тенденции технологизации в отечественном языковом образовании // Язык и культура. 2013. № 3 (23). С. 102–110.
31. **Нечаев Н.Н.** Психолого-педагогические основы разработки современных образовательных технологий в обучении иностранным языкам // Современные средства реализации целей обучения иностранному языку по новой программе (неязыковые вузы). М., 2002. С. 3–24.
32. **Никитенко З.Н.** Технология как инструмент реализации методической системы начального иноязычного образования. М. : Прометей, 2012. 206 с.
33. **Гальскова Н.Д.** Новые технологии обучения в контексте современной концепции образования в области иностранных языков // Иностранные языки в школе. 2009. № 7. С. 9–15.
34. **Khromov S.S., Gulyaeva N.A., Zelenetskaya I.S., Minakova L.Yu., Sheketera A.L.** An algorithm for the integration of information and communication technologies in teaching languages for special purposes (the example of Russian as a foreign language) // Procedia - Social and Behavioral Sciences. 2015. Т. 200. С. 224–229.
35. **Шульгина Е.М.** Обучение иноязычному профессиональному дискурсу средствами информационных технологий (на примере технологии веб-квест) // Интегрированное обучение иностранным языкам и профессиональным дисциплинам. Опыт российских вузов / под ред. Л.П. Халяпиной. СПб. : Изд-во Политехн. ун-та, 2018. 380 с.
36. **Шульгина Е.М., Обдалова О.А.** Организация управляемой самостоятельной деятельности студентов посредством технологии веб-квест как условие успешности формирования иноязычной коммуникативной компетенции // Вестник Томского государственного университета. 2013. № 376. С. 162–167.
37. **Рогова Г.В.** Технология обучения иностранным языкам // Иностр. языки в школе. – 1976. № 2. С. 75.
38. **Ариян М.А., Клюева М.И.** Коммуникативно-познавательные кейсы в обучении студентов английскому языку: дидактический потенциал // Язык и культура. 2017. № 40. С. 135–153.
39. **Мильруд Р.П.** Приемы и технологии обучения устной речи // Язык и культура. 2015. № 1 (29). С. 104–121.
40. **Сысоев П.В.** Информационные и коммуникационные технологии в лингвистическом образовании : учеб. пособие. М. : Либроком, 2013. 264 с.
41. **Sysoyev P.V., Evstigneeva I.A., Evstigneev M.N.** The development of students' discourse skills via modern information and communication technologies // Procedia - Social and Behavioral Sciences. 2015. Т. 200. С. 114–121.
42. **Sysoyev P.V., Ezhikov D.A.** Teaching students verbal communication on the bases of synchronous video-internet-technologies // Language and Culture. 2015. № 2 (6). P. 58–68.
43. **Никитенко З.Н.** Развивающая технология овладения младшими школьниками иностранным языком в начальной школе (методические основы). Актуальные вопросы методики обучения иностранным языкам: опыт, стратегии, перспективы: сб. ст. и

- материалов XIII межвуз. науч.-практ. конф. Сургут : РИО СурГПУ, 2015. Вып. 13. 110 с.
44. **Селевко Г.К.** Энциклопедия образовательных технологий : в 2 т. М. : НИИ шк. технологий, 2006. 816 с. (Серия «Энциклопедия образовательных технологий»).
 45. **Обдалова О.А.** Когнитивно-дискурсивная система обучения иноязычной межкультурной коммуникации студентов естественнонаучных направлений : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Н. Новгород, 2017. 44 с. URL: http://www.lunn.ru/sites/default/files/media/upr_NIR/dis_sov/02/obdalova/avtoreferat_obdalovoy_oa.pdf.
 46. **Обдалова О.А., Минакова Л.Ю.** Взаимосвязь когнитивных и коммуникативных аспектов при обучении иноязычному дискурсу // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2013. № 7-1 (25). С. 148–153.
 47. **Obdalova O.** Exploring the Possibilities of the Cognitive Approach for Non-linguistic EFL Students Teaching // *Procedia Social and Behavioral Sciences*. 2014. Vol. 154. P. 64–71. URL: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.10.113>; <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042814055633>
 48. **Щепилова А.В.** Когнитивный принцип в обучении второму иностранному языку: к вопросу о теоретическом обосновании // Иностранные языки в школе. 2003. № 2. С. 4–11.
 49. **Глазачев С.Н.** Становление гуманитарных технологий в образовании. Вместо предисловия // Вестник Международной Академии наук. 2011. Спец. вып. С. 5–6.
 50. **Flavell J.H.** Cognitive development. 2nd ed. Englewood Cliffs, N.J. : Prentice-Hall, 1985. 338 p.
 51. **Learner Strategies in Language Learning** / eds. A. Wenden, J. Rubin. New Jersey : Prentice Hall, 1987.
 52. **Гураль С.К.** Обучение иноязычному дискурсу как сверхсложной саморазвивающейся системе : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Тамбов, 2009. 47 с.
 53. **Дейк ван Т.А., Кинч В.** Стратегии понимания связного текста // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 23: Когнитивные аспекты языка. М. : Радуга, 1988. С. 153–211.
 54. **Richards J., Platt J.** Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics. Essex : Longman, 1992. 606 p.
 55. **Faerch C., Kasper G.** Strategies in Interlanguage communication. L. : Longman, 1983. 253 p.
 56. **Кечкеш И.** Слово, контекст и коммуникативное значение // Вестник Российского университета дружбы народов. Сер. Лингвистика. 2014. № 1. С. 7–19.
 57. **Kecskes I.** Dueling contexts: A dynamic model of meaning // *Journal of Pragmatics*. 2008. № 40. P. 385–406.
 58. **Богин Г.И.** Типология понимания текста. Калинин : Калинин. гос. ун-т, 1986. 158 с.

Сведения об авторе:

Обдалова Ольга Андреевна – доктор педагогических наук, профессор кафедры английского языка естественнонаучных и физико-математических факультетов факультета иностранных языков Национального исследовательского Томского государственного университета (Томск, Россия). E-mail: o.obdalova@mail.ru

Поступила в редакцию 29 ноября 2018 г.

COGNITIVE-DISCURSIVE TECHNOLOGY IN TEACHING FOREIGN LANGUAGE INTERCULTURAL COMMUNICATION

Obdalova O.A., Dr.Sc. (Education), Professor of the Department of English for Natural Science, Physics and Mathematics Faculties, Faculty of Foreign Languages (Tomsk, Russia). E-mail: o.obdalova@mail.ru

DOI: 10.17223/19996195/44/18

Abstract. This article reveals the modern goal of teaching a foreign language in a globalizing multicultural society. The goal is not just mastering the communicative skills of speech activity in a foreign language, but developing the readiness and ability of the learner's personality to interact with representatives of the international community, using a foreign language as a means of communication. The necessity of making adjustments to the organization of teaching a foreign language in higher education and developing new effective educational technologies taking into account the whole complex of factors of the modern socio-cultural and educational situation and the synergy of the language personality, language and environment is substantiated. The main part of the paper is devoted to the description of the author's cognitive-discursive teaching technology and its didactic potential in teaching intercultural communication. The conceptual basis of cognitive-discursive technology is the reliance on the scientific concept of an integrated cognitive-discursive approach to the formation of a foreign-language intercultural competence that represents a set of provisions, each of which determines the essence of educational activity. It manifests itself in the choice of the dominant method of mastering the means of foreign language activity, which changes the nature of instruction: a) enlarged and socioculturally-enriched didactic units are introduced in the content of instruction (discourse, frame, concept); b) new ways of mastering the means of foreign speech activity, contributing to a deep awareness of other cultural phenomena, adequacy of perception, understanding and interpretation of a foreign language communication are implemented; c) strategies for managing cognitive activities are formed; d) interpersonal and intercultural communication is strengthened and developed; e) the reciprocal links in the "teacher-student-subject of intercultural communication" system are updated. Conditions are created for the realization of the intercultural orientation, systematic consideration of nature and the essence of language as a means of intercultural communication and the realization of an educational process in which learners disclose for themselves the phenomenon of language in all necessary completeness, depth and sociocultural determination. The teaching method based on cognitive-discursive technology includes a set of tasks and exercises that is consistent with a step-by-step implementation of the cognitive-discursive activity of students and the teacher, contributing to the gradual accumulation of information on foreign-language discourse among students, their awareness of their actions to achieve its understanding and to master intercultural-communicative and cognitive-discursive activity, which determines the ability to intercultural communication. This educational technology developed by the author seems to be an innovative tool of the transformative teacher's activity, contributing to the creation of favorable organizational and methodological conditions in which the learner is involved in active cognitive-discursive activity.

Keywords: foreign language intercultural communication; educational technology; cognitive-discursive approach; cognitive-discursive teaching technology.

References

1. Almazova N.I. (2003) *Kognitivnye aspekty formirovaniya mezhkul'turnoj kompetentnosti pri obuchenii inostrannomu jazyku v neyazykovom vuze* [Cognitive aspects of the formation of intercultural competence when teaching a foreign language in non-linguistic university]. Abstract of Pedagogics doc. diss. SPb.
2. Almazova N.I., Baranova T.A., Khalyapina L.P. (2017) *Pedagogicheskiye podkhody i modeli integrirovannogo obucheniya inostrannym jazykam i professionalnym distsiplinam v zarubezhnoy i rossiyskoy lingvodidaktike* [Pedagogical approaches and models of integrated teaching of foreign languages and professional disciplines in foreign and Russian linguodidactics] // *Jazyk i kul'tura – Language and Culture*. 39. pp. 116–134.
3. Bezukladnikov K.E., Kruze B.A. (2015) *Metodologicheskiye osnovy postroyeniya sistemy lingvoinformatsionnoy mnogourovnevnoy podgotovki budushchego uchitelya inostrannogo*

- jazyka [Methodological bases for building a multilevel linguistic information system for preparing a future foreign language teacher] // *Vestnik Nizhegorodskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta im. N.A. Dobrolyubova*. 31. pp.120–132.
4. ESP teaching, learning, assessment: modern tools, strategies, practices (2018) / K.E. Bezukladnikov, B.A. Zhigalev, B.A. Kruze, M.N. Novoselov, M.A. Vikulina, M.A. Mosina, E.N. Dmitrieva, S.N. Novoselova, V.R. Oskolkova. 2-e izd., stereotip. Perm'.
 5. Gural' C.K., Nagel' O.V., Temnikova I.G., Nayman E.A. (2012) Obucheniye inoyazychnomu diskursu na osnove kognitivno-oriyentirovannykh obrazovatel'nykh tekhnologiy [Teaching foreign language discourse based on cognitive-oriented educational technologies] // *Jazyk i kul'tura – Language and Culture*. 4 (20). pp.62–71.
 6. 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. DOI: 10.1016/j.sbspro.2014.10.103
 7. Zhigalyov B.A. (2010a) Organizatsionnyye osnovy upravleniya razvitiyem vuza [Organizational bases of university development management] // *Vyssheye obrazovaniye v Rossii*. 12. pp.35–40.
 8. Zhigalyov B.A. (2010) Kontseptsiya otsenki kachestva professional'nogo obrazovaniya v VUZe [The concept of quality assessment of professional education in university] // *Vestnik Nizhegorodskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta im. N.A. Dobrolyubova*. 10. pp. 176–184.
 9. Zhigalyov B.A. (2011) Sushchnost' otsennochnoy ekspertizy v oblasti kachestva professional'nogo obrazovaniya v vuze [The essence of assessment expertise in the field of quality of vocational education at university] // *Vyssheye obrazovaniye v Rossii*. 3. pp.58–62.
 10. 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.
 11. Minakova L.Yu. (2018) Kognitivnyye i lingvisticheskiye aspekty obucheniya inoyazychnomu professional'nomu diskursu na osnove proyektnoy deyatel'nosti [Cognitive and linguistic aspects of teaching foreign language professional discourse based on project activity] // *Integrirovannoye obucheniye inostrannym yazykam i professional'nyim distsiplinam. Opyt rossiyskikh vuzov / pod red. L.P. Khalyapinoy*. SPb. : Izd-vo Politekhn. un-ta.
 12. Obdalova O. (2015) Modelling Conditions for Students' Communication Skills Development by Means of Modern Educational Environment. Bridging the gap between Education and Employment: English language instruction in EFL contexts. Rahma Al-Mahrooqi, Christopher Denman (eds.). Bern, Switzerland: Peter Lang International Academic Publishers. pp.73–91.
 13. Serova T.S. (2018) Professional'no-oriyentirovannoye integrativnoye vzaimosvyazannoye obucheniye inostrannym yazykam i distsiplinam estestvennonauchnogo i obshchetechnicheskogo tsiklov na pervom etape bakalavriata v politekhnicheskoy universitete [Professionally-oriented integrative interrelated teaching of foreign languages and disciplines of natural science and general technical cycles at the first stage of a bachelor degree studies at polytechnic university] // *Integrirovannoye obucheniye inostrannym yazykam i professional'nyim distsiplinam. Opyt rossiyskikh vuzov / pod red. L.P. Khalyapinoy*. SPb. : Izd-vo Politekhn. un-ta.
 14. Soboleva A.V., Obdalova O.A. (2014) The Methodology of Intercultural Competence Development on the Basis of a Cognitive Style-inclusive Approach. *Procedia Social and Behavioral Sciences*. Vol. 154. pp.155–162. DOI: 10.1016/j.sbspro.2014.10.128

15. Nechayev N.N. (2017) Psikhologicheskiye aspekty kommunikativnoy podgotovki studentov vysshey shkoly [Psychological aspects of communicative preparation of higher school students] // *Obrazovaniye i nauka*. Vol. 19 (3). pp.120–140.
16. Obdalova O.A., Gulbinskaya E.V. (2015) Cross-cultural Component in Non-Linguistics EFL Students Teaching. *Procedia Social and Behavioral Sciences*. 200. pp.53–61. DOI: 10.1016/j.sbspro.2015.08.113; URL: <http://www.sciencedirect.com/science/journal/18770428/200>
17. Soboleva A.V. (2013) Mezhhkul'turnoye obshcheniye kak osobyiy vid mezhlchnostnogo vzaimodeystviya i kompleksnaya tsel' inozazychnogo obrazovaniya v vuze [Intercultural communication as a special type of interpersonal interaction and the complex goal of foreign language education in high school] // *Filologicheskiye nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 6-2 (24). pp.182–185.
18. Kecskes I. (2013a) Focus on the Speaker: An Introduction. Special issue // *Journal of Pragmatics*. Vol. 48 (1). pp. 1–3.
19. Kecskes I. (2013b) *Intercultural Pragmatics*. Oxford University Press.
20. Kecskes I., Obdalova O.A., Minakova L.Yu., Soboleva A.V. (2018) A Study of the Perception of Situation-Bound Utterances as Culture-Specific Pragmatic Units by Russian Learners of English // *System*. Vol. 76. pp. 219–232. <https://doi.org/10.1016/j.system.2018.06.002>.
21. Minakova L.Yu. (2016) Vliyaniye situativnogo konteksta na adekvatnost' ponimaniya autentichnoy rechi pri obuchenii inozazychnomu diskursu [Influence of situational context on the adequacy of authentic speech understanding when teaching foreign language discourse] // *Jazyk i kul'tura – Language and Culture*. 1 (33). pp.160–170.
22. Obdalova O.A., Minakova L.Yu., Soboleva A.V. (2017) Diskurs kak yedinita kommunikativnogo i rechemyslitel'nogo protsessa v kommunikatsii predstaviteley raznykh lingvokul'tur [Discourse as a unit of communicative and verbal and cognitive process in communication of representatives of different linguocultures] // *Jazyk i kul'tura – Language and Culture*. 37. pp. 205–228. DOI: 10.17223/19996195/37/14
23. Kecskes I. (2010) The paradox of communication: A socio-cognitive approach // *Pragmatics & Society*. Vol. 1 (1). pp. 50–73.
24. Kecskes I., Zhang F. (2013) On the dynamic relations between common ground and presupposition / A. Capone et al. (eds.) // *Perspectives on Linguistic Pragmatics, Perspectives in Pragmatics, Philosophy & Psychology*. 2. DOI: 10.1007/978-3-319-01014-4_15, Springer International Publishing Switzerland
25. Obdalova O.A., Minakova L.Yu., Tikhonova E.V., Soboleva A.V. (2017) Insights into Receptive Processing of Authentic Foreign Discourse by EFL Learners // *Linguistic and Cultural Studies: Traditions and Innovations*. Andrey Filchenko & Zhanna Anikina Editors. *Linguistic and Cultural Studies: Traditions and Innovations Proceedings of the XVIIth International Conference on Linguistic and Cultural Studies (LKTI 2017)*. Tomsk, Russia. pp.231–242. DOI 10.1007/978-3-319-67843-6_28
26. Tareva E.G. (2014) Kommunikativnyy podkhod v poiskakh lingvodidakticheskikh innovatsiy [Communicative approach in search of linguodidactic innovations] // *Pedagogicheskoye obrazovaniye i nauka*. 5. pp.98–103.
27. Ariyan M.A. (2014) Tekhnologizatsiya jazykovogo obrazovaniya i professional'noye sovershenstvovaniye uchitelya inostrannogo jazyka [Technologization of language education and professional development of a foreign language teacher] // *Mezhdunarodnyy nauchno-issledovatel'skiy zhurnal*. 3-4 (22). pp.7–8.
28. Atamanova I.V., Bogomaz S.A., Kozlova N.V., Kashirina V.I. (2015) An educational technology for developing professionally-oriented EFL communicative competence: its acmeological potential // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 200. pp.236–242.
29. Vikulina M.A., Obdalova O.A. (2017) Tekhnologii kak sposob realizatsii tseley inozazychnogo 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
30. 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.
 31. Nechayev N.N. (2002) *Psikhologo-pedagogicheskiye osnovy razrabotki sovremennykh obrazovatel'nykh tekhnologiy v obuchenii inostrannym yazykam* [Psychological and pedagogical bases of development of modern educational technologies in teaching foreign languages] // *Sovremennyye sredstva realizatsii tseley obucheniya inostrannomu yazyku po novoy programme (nejazykovyye vuzy)*. M. pp. 3–24.
 32. Nikitenko Z.N. (2012) *Tekhnologiya kak instrument realizatsii metodicheskoy sistemy nachal'nogo inozazychnogo obrazovaniya* [Technology as a tool for implementation of the methodological system of primary foreign language education]. M. : Prometey.
 33. Gal'skova N.D. (2009) *Novyye tekhnologii obucheniya v kontekste sovremennoy kontseptsii obrazovaniya v oblasti inostrannykh yazykov* [New teaching technologies in the context of modern concept of education in the field of foreign languages] // *Inostrannyye yazyki v shkole*. 7. pp. 9–15.
 34. Khromov S.S., Gulyaeva N.A., Zelenetskaya I.S., Minakova L.Yu., Sheketera A.L. (2015) *An algorithm for the integration of information and communication technologies in teaching languages for special purposes (the example of Russian as a foreign language)* // *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 200. pp. 224–229.
 35. Shul'gina E.M. (2018) *Obucheniye inozazychnomu professional'nomu diskursu sredstvami informatsionnykh tekhnologiy (na primere tekhnologii web-kvest)* [Teaching foreign language professional discourse by means of information technologies (the example of the web quest technology)] // *Integrirovannoye obucheniye inostrannym yazykam i professional'nym distsiplinam. Opyt rossiyskikh vuzov / pod red. L.P. Khalyapinoy*. SPb. : Izd-vo Politekhn. un-ta.
 36. Shul'gina E.M., Obdalova O.A. (2013) *Organizatsiya upravlyayemoy samostoyatel'noy deyatel'nosti studentov posredstvom tekhnologii web-kvest kak usloviye uspezhnosti formirovaniya inozazychnoy kommunikativnoy kompetentsii* [Organization of students' managed independent activity via the web quest technology as a condition for successful formation of foreign language communicative competence] // *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta*. 376. pp.162–167.
 37. Rogova G.V. (1976) *Tekhnologiya obucheniya inostrannym yazykam* [Technology of teaching foreign languages] // *Inostr. yazyki v shkole*. 2.
 38. Ariyan M.A., Klyuyeva M.I. (2017) *Kommunikativno-poznavatel'nyye keisy v obuchenii studentov angliyskomu yazyku: didakticheskiy potentsial* [Communicative and educational cases in teaching students the English language: the didactic potential] // *Jazyk i kul'tura – Language and Culture*. 40. pp. 135–153.
 39. Mil'rud R.P. (2015) *Priyemy i tekhnologii obucheniya ustnoy rechi* [Techniques and technologies of teaching oral speech] // *Jazyk i kul'tura – Language and Culture*. 1 (29). pp.104–121.
 40. Sysoyev P.V. (2013) *Informatsionnyye i kommunikatsionnyye tekhnologii v lingvisticheskom obrazovanii : ucheb. posobiye* [Information and communication technologies in linguistic education: textbook]. M. : Librokom.
 41. Sysoyev P.V., Evstigneeva I.A., Evstigneev M.N. (2015) *The development of students' discourse skills via modern information and communication technologies* // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 200. pp. 114–121.
 42. Sysoyev P.V., Ezhikov D.A. (2015) *Teaching students verbal communication on the bases of synchronous video-internet-technologies* // *Language and Culture*. 2 (6). pp. 58–68.
 43. Nikitenko Z.N. (2015) *Razvivayushchaya tekhnologiya ovladeniya mladshimi shkol'nikami inostrannym yazykom v nachal'noy shkole (metodicheskiye osnovy)* [Developmental technology of foreign language acquisition by primary school students

- (methodological foundations)]. Aktual'nyye voprosy metodiki obucheniya inostrannym jazykam: opyt, strategii, perspektivy: sb. st. i materialov XIII mezhvuz. nauch.-prakt. konf. Surgut : RIO SurGPU.13.
44. Selevko G.K. (2006) Entsiklopediya obrazovatel'nykh tekhnologiy : v 2 t. [Encyclopedia of educational technologies: in 2 v.]. M. : NII shk. tekhnologiy.
45. Obdalova O.A. (2017) Kognitivno-diskursivnaya sistema obucheniya inojazychnoy mezhkul'turnoy kommunikatsii studentov estestvennonauchnykh napravleniy [The cognitive-discursive system of teaching foreign language intercultural communication to the students majoring at natural sciences]. Abstract of Pedagogics doc. diss. N. Novgorod. URL: http://www.lunn.ru/sites/default/files/media/upr_NIR/dis_sov/02/obdalova/avtoreferat_obdalovoy_oa.pdf.
46. Obdalova O.A., Minakova L.Yu. (2013) Vzaimosvyaz' kommunikativnykh i kognitivnykh aspektov v obuchenii inoyazychnomu diskursu [Interrelation of communicative and cognitive aspects in teaching foreign language discourse] // Filologicheskiye nauki. Voprosy teorii i praktiki. 7 (25). Part 1. pp.148–153.
47. Obdalova O. (2014) Exploring the Possibilities of the Cognitive Approach for Non-linguistic EFL Students Teaching // Procedia Social and Behavioral Sciences. Vol. 154. pp.64–71. URL: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.10.113>; <http://www.science-direct.com/science/article/pii/S1877042814055633>
48. Shchepilova A.V. (2003) Kognitivnyy printsip v obuchenii vtoromu inostrannomu jazyku: k voprosu o teoreticheskom obosnovanii [Cognitive principle in teaching a second foreign language: towards the question of theoretical substantiation] // Inostrannyye jazyki v shkole. 2. pp. 4–11.
49. Glazachev S.N. (2011) Stanovleniye gumanitarnykh tekhnologiy v obrazovanii. Vmesto predisloviya [Formation of humanitarian technologies in education. Instead of the preface] // Vestnik Mezhdunarodnoy Akademii nauk. Spets. vyp. pp. 5–6.
50. Flavell J.H. (1985) Cognitive development. 2nd ed. Englewood Cliffs, N.J. : Prentice-Hall.
51. Learner Strategies in Language Learning (1987) / eds. A. Wenden, J. Rubin. New Jersey : Prentice Hall.
52. Gural' S.K. (2009) Obucheniye inojazychnomu diskursu kak sverkhslzhnoy samorazvivayushcheysya sisteme [Teaching a foreign language discourse as overcomplicated self-developing system]. Abstract of Pedagogics doc. diss. Tambov.
53. Dijk van T.A., Kinch V. (1988) Strategii ponimaniya svyaznogo teksta [Strategies for coherent text understanding] // Novoye v zarubezhnoy lingvistike. 23. Kognitivnyye aspekty jazyka. M. : Raduga. pp. 153–211.
54. Richards J., Platt J. (1992) Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics. Essex : Longman.
55. Faerch C., Kasper G. (1983) Strategies in Interlanguage communication. L. : Longman.
56. Kecskes I. (2014) Slovo, kontekst i kommunikativnoye znachenie [Word, context and communicative meaning] // Vestnik Rossiyskogo universiteta druzhby narodov. Ser. Lingvistika. 1. pp. 7–19.
57. Kecskes I. (2008) Dueling contexts: A dynamic model of meaning // Journal of Pragmatics. 40. pp. 385–406.
58. Bogin G.I. (1986) Tipologiya ponimaniya teksta [Typology of text comprehension]. Kalinin : Kalinin. gos. un-t.

Научный журнал

Язык и культура

№ 44 2018

Редактор Ю.П. Готфрид
Редактор-переводчик В.В. Воздвиженский
Оригинал-макет А.И. Лелююр
Дизайн обложки Л.Д. Кривцовой

Подписано в печать 28.12.2018 г.
Формат 70x108¹/₁₆. Усл. печ. л. 24,8. Гарнитура Times.
Тираж 50 экз. Заказ № 3643. Цена свободная.

Дата выхода в свет 20.02.2019 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