

Язык и культура

№ 45

2019

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
2019

Учредитель – ТОМСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

Главный редактор, председатель редакционной коллегии:

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

ЧЛЕНЫ РЕДАКЦИОННОЙ КОЛЛЕГИИ:

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

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. Obdalo, 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>Burak M.S.</i> La subjetivación y la metáfora ontológica en las construcciones con el verbo de apoyo “fare” en el italiano moderno en comparación con la situación en español	8
<i>Ilyushkina M., Chudinov A.</i> Metaphorical Modeling of Russia's Image in the Mass Media: the Case of American Press	20
<i>Андреева К.А., Горчакова Е.В.</i> Перцептивные коды в конструировании литературных миров	31
<i>Дружинин А.С., Поляков О.Г.</i> Когнитивное моделирование семантики сослагательного наклонения (на примере английского глагола <i>would</i>)	44
<i>Душейко А.С., Резанова З.И.</i> Измерение лексического компонента языковой способности: выбор, определение и комбинаторика единиц	64
<i>Дыбо А.В., Никуленко Е.В.</i> Зооморфная метафора «медведь» в русском, английском и языках Южной Сибири	78
<i>Растягаев А.В., Сложеникина Ю.В.</i> «Есть люди остроумные...»: формирование семантической структуры слова <i>остроумие</i> в контексте XVIII в.	96
<i>Федуленкова Т.Н.</i> Характеристика прототипов библейской фразеологии и способы их преобразования в языковые единицы	108
<i>Шемчук Ю.М., Гусева М.Д.</i> Тенденции обновления словарного состава обиходного языка путем перехода в него интернет-лексем	121

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ

<i>Fetisov A.S., Komarova E.P., Alekseeva G.A., Gural S.K.</i> Professional Qualities Formation of Educators in the System of Professional Development Training	134
<i>Безукладников К.Э., Крузе Б.А., Мерзляков С.В.</i> Обучение английской грамматике в автономном режиме	142
<i>Дмитриева Е.Е., Суворова О.В., Егорова П.А., Мухина Т.Г., Сорокоумова С.Н.</i> Психологическое исследование коммуникативной толерантности у студентов высшей педагогической школы	161
<i>Драсави Хусейн Кадим Маджиди.</i> Изучение русского языка как средство развития национального мышления	173
<i>Ерофеева Т.И., Черноусова А.С.</i> Методологические подходы к изучению лексики городской речи	188
<i>Ефремова Н.Н.</i> Особенности подготовки к международным экзаменам по французскому языку в образовательной практике университета	205
<i>Кашина Н.И., Тагильцева Н.Г., Добровольская Л.В., Овсянникова О.А.</i> Освоение китайскими студентами русского языка в процессе вокального ансамблевого исполнительства	220
<i>Мильтруд Р.П., Максимова И.Р.</i> Игры, в которые играют учителя с учащимися: языковая педагогика в действии	235
<i>Сергеева Н.Н., Копылова Е.В., Буянова Г.В.</i> Модель обучения иностранному языку детей старшего дошкольного возраста в природа-деятельностном контексте	250
<i>Соколова А., Балакова М.</i> Обучение РКИ чешских студентов с нарушениями зрения в контексте инклюзивного образования	264

Тарнаева Л.П., Басва Г.А. Предметно-языковая интеграция в системе лингвистического образования: pro et contra	280
Тройникова Е.В. Конвергенция поликультурного и многоязычного образования в практике иноязычной подготовки студентов	299

CONTENTS

LINGUISTICS

Burak M.S. The subjectivization and the ontological metaphor in the “fare” support verb constructions in the modern Italian language compared to the situation in Spanish	8
Ilyushkina M., Chudinov A. Metaphorical Modeling of Russia's Image in the Mass Media: the Case of American Press	20
Andreeva K.A., Gorchakova K.V. Perceptual codes in literary textworlds' construal	31
Druzhinin A.S., Polyakov O.G. Cognitive modelling of the semantics of subjunctive mood (a case for the English verb <i>would</i>)	44
Dusheiko A.S., Rezanova Z.I. Measuring the lexical component of the language faculty: selection, definition and combination of lexical items	64
Dybo A.V., Nikulenko E.V. The zoomorphic metaphor “bear” in Russian, English and the languages of Southern Siberia	78
Rastyagaev A.V., Slozhenikina Yu.V. “There are witty people...”: formation of the semantic structure of the word wit in the context of the XVIII century	96
Fedulenkova T.N. Characteristic of prototypes of biblical phraseology and ways of their transformation to language units	108
Shemchuk Yu.M., Guseva M.D. Tendencies of renovation the everyday vocabulary of the language through a borrowing internet-lexem	121

THEORY AND METHODOLOGY OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES

Fetisov A.S., Komarova E.P., Alekseeva G.A., Gural S.K. Professional Qualities Formation of Educators in the System of Professional Development Training	134
Bezukladnikov K.E., Kruze B.A., Merzlyakov S.V. Training in the English grammar in the autonomous mode	142
Dmitrieva E.E., Suvorova O.V., Egorova P.A., Mukhina T.G., Sorokoumova S.N. Psychological study of communicative tolerance in students of higher educational school	161
Draisawi Hussein Kadhim Majdi. The study of the Russian language as means of development of the national mindset	173
Erofeeva T.I., Chernousova A.S. Methodological approaches to the research of vocabulary of the city speech	188
Efremova N.N. Peculiarities of the preparation for international exams in the French language in the educational practice of the university	205
Kashina N.I., Tagiltseva N.G., Dobrovolskaya L.V., Ovsyannikova O.A. Development by students from the people's Republic of China of Russian in the course of vocal ensemble performance	220
Millrood R.P., Maksimova I.R. Games that teachers play with the learners: language pedagogy in action	235
Sergeeva N.N., Kopylova E.V., Buyanova G.V. Foreign language teaching of preschoolers in the nature-activity context	250
Sokolova A., Baláková M. Teaching Russian as a foreign language to Czech students with visual impairments in the context of inclusive education	264

<i>Tarnaeva L.P., Baeva G.A.</i> Content and language integrated learning in the system of linguistic education: pro et contra	280
<i>Troinikova E.V.</i> Convergence of multicultural and multilingual education in the context of student's foreign language training	299

LA SUBJETIVACIÓN Y LA METÁFORA ONTOLÓGICA EN LAS CONSTRUCCIONES CON EL VERBO DE APOYO “FARE” EN EL ITALIANO MODERNO EN COMPARACIÓN CON LA SITUACIÓN EN ESPAÑOL

M.S. Burak

Resumen. El presente estudio está dedicado a las construcciones con el verbo de apoyo (CVA) *fare* en el italiano moderno en comparación con la situación en español. El análisis que se realiza toma como punto de referencia el papel que desempeña el sujeto de la acción realizada dentro de un tipo de construcciones verbo-nominales. El fenómeno de la subjetivación resulta relevante para muchas CVA. Las CVA son un fenómeno multifacético y, entendidas en el sentido más amplio de la palabra, ocupan una posición limítrofe entre la gramática y la fraseología. Las relaciones entre el sujeto y el objeto en las CVA presentan varios tipos de nominalización y de metáfora ontológica. Existen varias posibilidades de clasificar las construcciones verbo-nominales con los verbos *fare* y *hacer*. El primer tipo de clasificación tiene un carácter más formal y se basa en la estructura léxico-gramatical de la expresión. Otro tipo de clasificación está vinculado con el tipo de metáfora que se utiliza. En el presente estudio se examinan las locuciones, dónde el sentido lo cambia solo el verbo *fare/hacer* que rige la combinación desde el punto de vista gramatical, mientras la carga semántica la lleva el componente nominal. Así a nivel semántico-sintáctico tiene lugar la revisión de la coordinación formal entre los actantes de la oración o del sintagma, lo que a su vez afecta a la predicación lógica. En algunas situaciones el objeto formal transfiere una parte de sus características al sujeto (cuando un acto es asociado a una cualidad). Cuando el predicado y el objeto formal constituyen una unidad semánticamente descomponible, el objeto se percibe como una parte inherente del sintagma verbal. Desde el punto de vista de la subjetivación es relevante la presencia del locutor en el enunciado. En muchos casos el sujeto temático del enunciado no coincide con el sujeto ontológico. El concepto de acción en italiano, así como en español, está estrechamente relacionado con diversos conceptos; así, las construcciones con el verbo *fare* abarcan una gran cantidad de campos semánticos, partiendo de las situaciones más triviales de la vida cotidiana y terminando con las reacciones psico-emocionales y aun con el fenómeno de la muerte. Se hace evidente el carácter pronunciadamente agentivo de este verbo y el papel activo del sujeto en el idioma italiano, así como el carácter agentivo, pero de uso mucho más restringido, del verbo *hacer* en español. El análisis contextual asegura la complementariedad de aproximaciones, que a veces son muy distintas y hasta contrarias y llega a ser más eficiente gracias al fenómeno de la subjetivación que ofrece numerosas posibilidades para realizar un estudio lingüístico.

Palabras clave: construcción con verbo de apoyo; concepto de acción; hacer; fare; subjetivación; nominalización; sujeto; metáfora.

Introducción

El presente artículo está dedicado a las *construcciones con el verbo de apoyo* (de aquí en adelante las CVA) *fare* en el italiano moderno en comparación con la situación en español.

Muchos trabajos que han abordado el estudio de las CVA con los verbos *hacer* y *fare* se han planteado desde la formulación de un objetivo pragmático, pragmático-didáctico o lexicográfico, presentando en ciertos casos un análisis teórico profundo y amplio [1. P. 7–40; 2. P. 453–458; 3. P. 5–35], pero sin poner especialmente en valor la faceta ontológica relativa al fenómeno de la subjetivación. Por lo tanto el objetivo principal de nuestro trabajo consiste en analizar dichas construcciones teniendo en cuenta este fenómeno.

Como es sabido, cada sujeto se crea un modelo del mundo que lo rodea. El sujeto influye en su ambiente hasta transformarlo en cierto modo. Su modelo de *la realidad circundante* se forma también en función de cómo él vierte o proyecta sus características esenciales en el ambiente, o sea, en el mundo, y de cómo lo reconoce.

En nuestra opinión, esta aseveración es especialmente importante sobre todo debido al carácter dinámico y al ritmo tan precipitado de la vida actual. En un mundo sujeto a constante transformación, la interacción entre el hombre y su ambiente a varios niveles se torna una necesidad imperante.

En el presente trabajo se examina la faceta lingüística de la subjetivación en los marcos de las CVA con el verbo *fare*. Nos hemos centrado básicamente en el idioma italiano porque el empleo de este verbo en esta lengua, no solo en las CVA sino también en las construcciones parecidas, abarca una vasta cantidad de campos semánticos. De esta manera se ofrece una amplia gama de ejemplos de todo tipo, lo cual permite establecer tanto los puntos comunes con el español, como, sobre todo, las divergencias, de las que principalmente se va a hablar aquí.

Clasificación básica y descripción general de las CVA con los verbos *fare* y *hacer*

En todos los idiomas el verbo *hacer* es el hiperónimo más abstracto relativo a una acción. Desde este punto de vista, todas las combinaciones léxicas compuestas por los verbos *fare* y *hacer* y un sustantivo (o un adjetivo sustantivado) en ambos idiomas pueden ser distribuidas entre los siguientes grupos principales: 1) Combinaciones libres de tipo *fare un letto* (*‘hacer una cama’*), *hacer una casa*, donde estos verbos se utilizan en el sentido más directo y concreto; 2) Idiotismos (fraseologismos) de tipo *fare acqua* (*‘hacer*

agua'), *hacer el avión*, dónde toda la expresión adquiere un sentido figurado. 3) CVA que no son libres y en las que el sentido lo cambia solo el verbo *hacer*, que desde el punto de vista gramatical rige toda la combinación. En este tipo de estructuras la carga semántica la lleva el componente nominal.

A su vez, las CVA se subdividen en colocaciones, que tienen un grado de fijación mínimo (como *hacer un viaje* o *fare un viaggio*) y locuciones, donde el verbo se utiliza en un sentido muy figurado (como *fare l'amore-hacer el amor* o *fare amicizia-hacer amigos*), lo que produce cierta discordancia semántica entre el verbo y el objeto formal.

Según la opinión de González de Requena Farré, la selección del léxico figura entre los factores principales que especifican el posicionamiento subjetivo del hablante [4. P. 89–113].

Muchas CVA-locuciones tienen sinónimos expresados por un solo lexema. Entonces, el hablante puede emplear tanto una combinación como un vocablo aislado. En otros casos las CVA equivalen a otro tipo de construcciones; en estos casos el locutor tiene que elegir una de las dos variantes. En nuestra opinión, el papel que desempeña el sujeto del enunciado es primordial a la hora de hacer tal elección (aunque inconsciente en la mayoría de los casos). De este modo la subjetivación tendrá varios aspectos.

Aspectos de la subjetivación en las CVA

Partiendo del nivel semántico-sintáctico, el acercamiento que planteamos implica la revisión de la coordinación formal entre los actantes de la oración o del sintagma, lo que a su vez afecta a la predicación lógica. En el caso de las CVA-locuciones con los verbos *fare* y *hacer*, las relaciones de predicación tradicionales se quiebran y dan lugar a dos tipos básicos de rección (sin considerar las situaciones particulares que no caben en esquemas generales). En algunas situaciones el objeto formal transfiere una parte de sus características al sujeto (cuando un acto es asociado a una cualidad). Por ejemplo: (1) “*Se sei intelligente puoi fare il cretino, ma se sei cretino non puoi essere intelligente*”. (‘Si eres inteligente puedes algunas veces comportarte como un idiota, pero si ya lo eres, nunca puedes ser inteligente’.) Aquí la elección de la CVA ***fare il cretino*** está motivada por la necesidad de asociar un acto (o una serie de actos) a una característica temporal en oposición a una cualidad permanente: *fare il cretino* (‘ser idiota en ciertas ocasiones’) no equivale a *essere un cretino* (‘ser idiota en general’).

En otras situaciones, cuando el predicado y el objeto formal constituyen una unidad semánticamente descomponible, el objeto formal ya no se percibe como objeto, sino como una parte inherente del sintagma verbal. Por ejemplo: *Una crecida del arroyo Caraguatá me obligó a hacer noche en La Colorada* [5. P. 20].

Desde el punto de vista de la subjetivación, es relevante también la presencia (directa o indirecta) del locutor en el enunciado.

En términos de la gramática liminar, en muchos casos el sujeto temático o psicológico del enunciado no coincide con el sujeto ontológico [6. P. 37]. En nuestra opinión, en el ejemplo que acabamos de citar la presencia del locutor en el enunciado se subraya por su intención de contraponer los sujetos temáticos, que representan los fenómenos de la naturaleza, al sujeto ontológico, que es el protagonista. Este, condicionado por las circunstancias, toma una solución consciente, que expresa su voluntad: *hacer noche en la Colorado*.

Según el modo como se percibe el papel del sujeto por el locutor y por el interlocutor (oyente o lector), los aspectos mencionados se unen y se hacen evidentes en ciertos rasgos de la cosmovisión nacional. En este caso se trata del carácter pronunciadamente agentivo del verbo *fare* en italiano, y del carácter agentivo, pero de uso más restringido, del verbo *hacer*, lo que conlleva la presencia de varios tipos de metaforización en todas las expresiones que no sean libres, y donde aparezcan estos verbos.

A este respecto, nos parece conveniente proponer una división alternativa en cuanto a la clasificación de las estructuras que constituyen el objeto de nuestra investigación.

Clasificación alternativa relativa al enfoque de la subjetivación

El criterio básico que rige tanto en esta clasificación como en la selección de los ejemplos es el tipo especial de metáfora que, en cada uno de los contextos que se mencionan aquí pone de relieve una faceta distinta del fenómeno de la subjetivación en relación con la idea general de la acción.

El primer grupo lo constituyen las nominalizaciones. Según la teoría formulada por Gaeta, estos procesos de recategorización ofrecen un ámbito léxico-gramatical muy amplio que va desde los idiotismos hasta las colocaciones, ordenándose en una especie de continuum [3. P. 18–20; 7. P. 30–32].

El segundo grupo está compuesto por locuciones y fraseologismos con los verbos *hacer* y *fare*, que asocian una acción, una actividad o un acto a una característica o cualidad. En otras palabras: *hacer* es *ser* en tales casos.

Las CVA-locuciones que denotan características

En cuanto a las CVA-locuciones que forman parte de este segundo grupo, son una categoría bastante variada y, muy especialmente en italiano, presentan una gama muy amplia de versiones de todo tipo. Estas construcciones pueden referirse a una actividad profesional o semiprofesional (fija o temporal), como *fare il medico* ('trabajar de médico',

‘*hacer de médico*’), a una actividad social o afición como *fare da arbitro* (*ser arbitro en una dada situación*), a una valoración ética o intelectual como *fare l’intelligente*, *fare il furbo* (‘pasarse de listo’, ‘*hacer(se) el listo*’), *fare il bravo* (‘ser bueno’, ‘comportarse bien’), etc.

Como sostiene González de Requena Farré, la subjetivación puede manifestarse en la presencia indirecta del locutor en el enunciado [4. P. 94–95], por ejemplo en el caso de expresiones evaluativas, lo que en nuestra opinión es típico para las CVA-locuciones con el verbo *fare*. Por ejemplo: (2) *Ecco il significato che mi piace di più, quello del bravo ragazzo che in parte fa il bravo, non dimenticandosi però di essere un vero uomo. Da una parte infatti, mantiene quelle caratteristiche che fanno impazzire tutte le donne, come sicurezza, dominanza positiva, imperturbabilità ecc. Dall’altra parte però, è consapevole del fatto che una donna ha bisogno di altro, cioè di protezione (soprattutto emotiva), sicurezza e stabilità.* (‘He aquí la versión del significado que más me agrada: un buen chico es el que aún cuando **se comporta como un caballero** no se olvida de ser un macho de verdad. Por un lado, en efecto posee las características que vuelven locas a todas las mujeres, tales como seguridad, dominación positiva, imperturbabilidad, etc. Por otra parte, se da cuenta de que una mujer necesita algo más, o sea, protección, sobre todo a nivel emocional, seguridad y estabilidad’). En español las CVA-locuciones con el verbo *hacer* que denotan características son menos productivas y se utilizan sobre todo en el estilo coloquial.

Las nominalizaciones y la metáfora ontológica

Con respecto a la nominalización, entendida esta en el sentido más amplio del término, comprende tanto los fraseologismos de tipo *fare acqua* (‘*hacer agua*’, ‘gotear’, ‘resquebrajarse por los cuatro costados’), como las CVA-locuciones [3. P. 18–20].

Lo que resulta común para ambos grupos es el principio de metaforización. Al mismo tiempo, a diferencia de los idiotismos, las CVA-locuciones, que tienen una estructura formalmente idéntica, constituyen, en nuestra opinión, los casos de metáfora ontológica. Como sostienen Lakoff y Johnson, “*Ontological metaphors* serve various purposes, and the various kinds of metaphors there are reflect the kinds of purposes served” [8. P. 25–26]. (‘Las metáforas ontológicas tienen varias metas, y su variedad refleja la tipología de estas metas’). Además, sobre este tipo de metáforas los autores afirman también que “These metaphors specify different kinds of objects. They give us different metaphorical models for what the mind is and thereby allow us to focus on different aspects of mental experience” [Ibid. P. 28]. (‘Estas metáforas especifican varios tipos de objetos. Nos ofrecen patrones cognitivos diferentes y de este modo nos dejan la posibilidad de enfocar varios aspectos de la experiencia mental’.)

Entre los ejemplos más interesantes al respecto figura una serie de expresiones que denotan emociones o sentimientos y también algunas expresiones que denotan varios eventos rutinarios, pero indispensables y básicos en la vida cotidiana.

En el primer caso se trata de las locuciones de tipo *fare compassione*, *fare pena*, *fare paura*, *fare schifo*, etc. En español generalmente, aunque no de manera exclusiva, se utiliza el verbo *dar* o *causar* en estos casos: *fare compassione* equivale muchas veces a *dar compasión*, *fare pena* a *dar lástima*, *fare paura* a *dar miedo*, *fare schifo* a *dar asco*, etc.

En italiano, en estos casos, la atención se presta al que *fa*, o sea *produce*, provoca una emoción. El potencial del verbo *fare* abarca, entre otras, la acepción idiomática: “*provocar un sentimiento en otra persona*”, lo que es poco característico para otros idiomas incluido el español, y lo que para muchas lenguas es imposible. Por ejemplo: (3) *Non mi fai pena, ma... è da venerdì sera che non smetto di pensarci*. (‘No, no es lástima, pero desde ayer no paro de pensar en eso’.)

En español, en este campo semántico, se utiliza mucho la expresión *hacer gracia*. Por ejemplo: *Si consigues ahora ese dinero podrás realizar algún viaje un poco más adelante. También es posible que a tus padres en principio no les haga mucha gracia, probablemente por el horario* [9. P. 152–153].

Por expresiones que denotan eventos rutinarios, pero indispensables y básicos en la vida cotidiana, se entienden las locuciones italianas *fare colazione* / *pranzo* / *cena*, *fare la (una) doccia*, que quieren decir respectivamente *desayunar* (o *tomar el desayuno*) / *almorzar* / *cenar* y *ducharse* / *darse una ducha*. Por ejemplo: (4) *Fare colazione è un vero toccasana per il benessere fisico e le performance mentali*. (‘Tomar el desayuno es pero que muy bueno para el bienestar físico y para la actividad mental’.)

Parece importante destacar que, aunque las CVA con el verbo *hacer* estén difundidas en español, su empleo en las situaciones de la vida cotidiana es mucho más restringido.

De acuerdo con el carácter y el aspecto pragmático de la comunicación humana, se sostiene que la nominalización es un medio especial para expresar el hablante la propia actitud hacia el contenido del mensaje [7. P. 30–32].

En la lingüística cognitiva la función principal de la nominalización es denominar un evento considerándolo como una entidad [10. P. 105–109]. Las nominalizaciones revelan el proceso que transforma un evento abstracto en una entidad concreta, que resulta al mismo tiempo un evento y una entidad [3. P. 18–20].

La validez de estas observaciones se confirma en los ejemplos que ofrecen un caso de subjetivación extrema. En italiano hay varias CVA con la

palabra *morte*, como por ejemplo: *fare una morte serena*, *fare una morte coraggiosa*, *fare una bella morte*, etc. que quieren decir respectivamente ‘morir sereno/a’ (o ‘morir en paz’), ‘morir como uno/una valiente’, ‘morir bien’. Por ejemplo: (5) *In fondo, Togliatti ha fatto una bella morte*. (‘Al fin y al cabo Togliatti murió bien’). La cosmovisión italiana supone que el hombre puede, en el sentido metafórico, *hacer* la muerte de tal o cual modo. Un proceso que normalmente no depende del ser humano casi llega a ser un acto de su voluntad.

Esta observación es válida también en el caso de la expresión *fare la fame* (‘pasar hambre’). El hambre, que es una condición fisiológica o psicofisiológica, teóricamente uno no puede *hacerla*. Pero para la mentalidad lingüística italiana esto es posible porque el modo de subjetivación en las CVA con el verbo *fare* es tal, que una acción puede ser asociada también a una sensación en dicho idioma. Por ejemplo: *Giuseppe Marotta nacque a Napoli nel 1902, venne a Milano nel 1925, fece la fame e lavorò per i giornali popolari* [11. P. 3]. (‘Giuseppe Marotta nació en Nápoles en 1902, vino a Milán en 1925, pasó hambre y trabajó para periódicos populares’).

Los ejemplos de los dos párrafos anteriores, al igual que las CVA, que denotan características, de tipo *fare il bravo* (‘ser bueno’, ‘comportarse bien’), presentan una situación particular también desde el punto de vista de la Teoría del Lexicón Generativo formulada por J. Pustejovsky. Según esta teoría “Los significados “nuevos” están contenidos como posibilidad en la definición de la palabra en el léxico. La sintaxis tiene en cuenta los rasgos léxico-semánticos para calcular el *output* de los procesos de selección o composición” [12. P. 5]. Desde este punto de vista el significado del verbo *fare* encierra los semas relativos a la *muerte* y al *hambre*, lo que aseguraría la llamada *co-composición* (*co-composition*), o sea, “la atracción mutua” de dos lexemas a base de un rasgo común en su estructura subléxica.

En nuestra opinión una postura así es poco convincente, si se aplica a tales casos, ya que como lo hemos intentado demostrar y como seguiremos demostrando más adelante, el verbo *fare* en italiano tiene un potencial combinatorio inmenso, y muchos sustantivos con los que se combina no tienen nada en común en cuanto a su naturaleza semántica, mientras el concepto *hacer* contenido en el verbo *fare* es muy genérico.

Sin embargo, como el modelo J. Pustejovsky goza de mucha popularidad en la lingüística actual parece interesante observar que en marcos de su *estructura eventiva* (*event structure*) (uno de los cuatro niveles de representación básicos en esta teoría) dichas CVA representan *estados* (*states*) y *procesos* (*processes*) a la vez. Esta ambigüedad es posible ante todo porque para J. Pustejovsky “Los eventos no son entidades atómicas, sino que están dotados de una estructura interna, y por tanto se pueden descomponer en diferentes fases o subeventos cada uno de los cuales se

puede focalizar en los distintos contextos sintácticos, en los que participe la palabra o el sintagma” [12. P. 9].

Un caso especial lo constituyen todas las expresiones relativas a la actitud hacia el contenido del mensaje: *hacer hincapié*, *hacer fuerza* en español o *far(sì) forza* (‘*hacer fuerza*’, ‘*esforzarse*’, ‘*contenerse*’), *fare obiezioni* (‘*tener objeciones*’, ‘*oponerse*’), etc. en italiano. Por ejemplo: “‘*Rido perché mi faccio forza*’ e scoppiò in singhiozzi silenziosi, nascondendo il viso nel fazzoletto” [13. P. 228]. (‘*Río porque me contengo*’, y prorrumpió en sollozos comprimidos, escondiendo la cara en el pañuelo’.) *Mi padre, que, como digo, tenía un carácter violento y autoritario para algunas cosas, era débil y pusilánime para otras... en las cosas de trascendencia, no sé si por temor o por qué, rara vez hacía hincapié* [14. P. 35–36].

Tanto en italiano como en español la *actitud* en estos casos es realizada en el marco de un acto concreto o, en otras palabras: la acción está motivada por una *actitud* concreta.

Metáfora ontológica inversa

Una situación de metáfora ontológica inversa o un caso particular de metonimia lo presentan las CVA con el verbo *fare*, donde, a diferencia del fenómeno de la nominalización, el sustantivo que denota un acto se sustituye por un sustantivo concreto. Entre los casos más interesantes figuran las expresiones en las que el complemento directo formal es un medio con el cual se realiza algo, o es un locativo. Por ejemplo, en la expresión *fare benzina* (‘*echar gasolina*’) la gasolina es una *cosa* que *se hace* sólo en el sentido de ser utilizada como un medio para hacer funcionar un vehículo. En la expresión *fare moto* (‘*ir en moto por afición*’) la moto tampoco es algo que *se fabrica*, sino que es un *medio* de transporte. En la CVA *fare palestra* (‘*ir al gimnasio*’) no se trata de *construir* un gimnasio, sino de utilizarlo como lugar de entrenamiento, etc. Por ejemplo: (6) *E da quando sono arrivato alle regionali, non mi fanno fare palestra per farmi studiare*. (‘*Y desde el momento en que llegué a las regionales, no me dejan ir al gimnasio, obligándome a estudiar*’.)

La cantidad de las CVA con el verbo *fare* en italiano supera la de las CVA con el verbo *hacer* en español, ya que en italiano el potencial de este verbo tiene un carácter casi universal; un hecho del que hemos pretendido dejar constancia con la exposición y análisis de ejemplos aquí recogidos. Sin embargo, esta situación no excluye la presencia de algunas CVA con el verbo *hacer* que no tienen equivalentes con el verbo *fare* en italiano. Ante todo, se trata de la expresión *hacer falta*, construcción muy prolífica en español, lo que no cambia la tendencia más general.

Conclusiones

Las CVA son un fenómeno multifacético y, entendidas en el sentido más amplio de la palabra, ocupan una posición limítrofe entre la gramática y la

fraseología ofreciendo no solo una gama muy amplia de ejemplos de varios tipos, sino también una gran variedad de aproximaciones. En este estudio nos hemos centrado solo en algunos aspectos de la cuestión y sus marcos nos han permitido aducir únicamente algunos ejemplos característicos o/ particularmente interesantes. Las expresiones que hemos analizado demuestran la naturaleza variable de las CVA con el verbo *fare* y su valor pronunciadamente agentivo.

La idea de acción en italiano resulta estrechamente vinculada con un amplio repertorio de conceptos, partiendo de las situaciones más triviales de la vida cotidiana y terminando con las reacciones psico-emocionales y aun con el fenómeno de la muerte.

Las expresiones analizadas muestran, además, varios tipos de nominalización acentuando la importancia del enfoque relativo a la metáfora ontológica.

El análisis contextual asegura la complementariedad de aproximaciones, que a veces son muy distintas y hasta contrarias y llega a ser más eficiente gracias al fenómeno de la subjetivación que ofrece numerosas posibilidades para realizar un estudio lingüístico.

Referencias bibliográficas

1. CID LETELIER, Juan Pablo (2014): Locuciones y colocaciones en el DUECH: propuesta de delimitación y revisión de los valores semánticos de hacer en construcciones verbo-nominales. Santiago de Chile: Universidad de Chile. En línea: <http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/130105/Locuciones-y-colocaciones-en-el-Duech.pdf?sequence=4> [fecha de consulta: enero de 2019].
2. HERRERO INGELMO, José Luis (2003): “Los verbos soportes: ¿gramática o léxico?”, in Actas del XXIII Congreso Internacional de Lingüística y Filología Románica. Salamanca, 2003, Fernando Sánchez Miret (ed.), vol. 2, tomo 1, pp. 453–468. Salamanca: Universidad de Salamanca. En línea: <http://diarium.usal.es/joluin/files/2013/12/VERBOSOPORTESENTREGARMATICA.pdf> [fecha de consulta: enero de 2019].
3. QUOCHI, Valeria (2007). A Usage-Based Approach to Light Verb Constructions in Italian: Development and Use. Pisa: Università di Pisa. En línea: http://etd.adm.unipi.it/theses/available/etd-07122007-174743/unrestricted/Quochi_PhD_Thesis_CD.pdf [fecha de consulta: enero de 2019].
4. DE- REQUENA FARRÉ, Juan Antonio González (2017): “Fronteras del sujeto. Un enfoque liminar de la subjetividad lingüística”. *Lenguaje* 45(1):89-113. En línea: <http://www.scielo.org.co/pdf/leng/v45n1/0120-3479-leng-45-01-00089.pdf> [fecha de consulta: enero de 2019].
5. BORGES, Jorge Luis (1995): Artificios. Madrid: Alianza Editorial.
6. LÓPEZ, Angel (1989): Fundamentos de Lingüística perceptiva. Madrid: Gredos. Toma 1.
7. GAETA, Livio (2002): *Quando i verbi compaiono come nomi*. Milano: Franco Angeli Editore. Toma 1.
8. LAKOFF, George & JOHNSON, Mark (2003): *Metaphors we live by*. London: The University of Chicago press. En línea: <http://shu.bg/tadmin/upload/storage/161.pdf> [fecha de consulta: enero de 2019].
9. CONDE, Luisa (2005): *Tu horóscopo para el año 2006*. Madrid: Edaf. Toma 1.
10. LANGACKER, Ronald (2008): *Cognitive grammar: a basic introduction*. New York: Oxford University Press. Toma 1.

11. MAROTTA, Giuseppe (1964): *Le milanesi*. Milano: Bompiani. Toma 1.
12. DE- MIGUEL APARICIO, Elena (2009): *La Teoría del Lexicón Generativo*. Madrid. Universidad Autónoma de Madrid. En línea: https://www.uam.es/gruposinv/upstairs/upstairs2/curricula/trabajos/demiguel_2009_Panorama_III_5_TLG.pdf [fecha de consulta: enero de 2019].
13. SOLDATI, Mario (1970): *L'attore*. Milano: Mondadori. Toma 1.
14. CELA, Camilo José (1977): *La familia de Pascual Duarte*. Barcelona: Círculo de lectores. Toma 1.

Obras lexicográficas

1. ALVISI, Alberto (1972): *Vocabolario spagnolo-italiano, italiano-spagnolo*, Malipiero, Bologna.
2. CUSATELLI, Giorgio (1973): *Dizionario Garzanti della Lingua Italiana*, Garzanti, Milano.
3. MOLINER, María (2007): *Diccionario de uso del español*, Gredos, Madrid. [DUE]
4. REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2001): *Diccionario de la Real Academia Española*, 22ª Ed. En línea: <http://www.rae.es>. [DRAE]
5. REVERSO CONTEXT En línea: <https://context.reverso.net/traduccion/italiano-espanol/>
6. ZINGARELLI, Nicola (2015): *Vocabolario della lingua italiana*, Zanichelli, Bologna. En línea: <http://dizionari.zanichelli.it>

Recursos electrónicos complementarios

1. <https://www.pensieriparole.it/aforismi/comportamento/frase-27395> [fecha de consulta: enero de 2019].
 2. <https://www.seduzioneattrazione.com/fare-bravo-ragazzo/rapport/> [fecha de consulta: enero de 2019].
 3. <http://context.reverso.net/traduccion/italiano-espanol/Non+mi+fai+pena> [fecha de consulta: enero de 2019].
 4. <http://news.kilocalprogram.it/perche-e-importante-fare-colazione-tutti-i-giorni/> [fecha de consulta: enero de 2019].
 5. <http://context.reverso.net/traduzione/italiano-inglese/bella+morte> [fecha de consulta: enero de 2019].
- <http://context.reverso.net/traduccion/italiano-espanol/fare+palestra> [fecha de consulta: enero de 2019].

ФЕНОМЕН СУБЪЕКТИВАЦИИ И ОНТОЛОГИЧЕСКАЯ МЕТАФОРА В КОНСТРУКЦИЯХ С ДЕСЕМАНТИЗИРОВАННЫМ ГЛАГОЛОМ *FARE* В СОВРЕМЕННОМ ИТАЛЬЯНСКОМ ЯЗЫКЕ В СОПОСТАВЛЕНИИ С АНАЛОГИЧНОЙ СИТУАЦИЕЙ В ИСПАНСКОМ ЯЗЫКЕ

Бурак Михаил Сергеевич, кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры романо-германской филологии и перевода гуманитарного факультета Санкт-Петербургского государственного экономического университета (Санкт-Петербург, Россия). E-mail: bertran4442000@yandex.ru

Аннотация. Настоящее исследование посвящено конструкциям с десемантизированным глаголом с общим значением *fare* «делать» в современном итальянском языке в сопоставлении с аналогичными сочетаниями в испанском языке с глаголом *hacer*. Основное внимание в исследовании уделяется роли субъекта действия в рамках глагольно-именных структур особого типа. Феномен субъективации оказывается значимым для многих конструкций с десемантизированными глаголами (SVC). Данный вид конструкций представляет собой многоплановое явление и в широком смысле слова зани-

мает пограничное положение на стыке грамматики и фразеологии. Отношения субъекта и объекта в рамках этих структур представляют различные типы номинализации и онтологической метафоры. Существует несколько видов классификаций глагольно-именных сочетаний с глаголами *fare* и *hacer*. Первый тип связан с лексико-грамматической характеристикой выражения, другой – с типом метафоры, которая в нем используется. В данном исследовании анализируются такие выражения, в которых значение меняет только глагол *fare* / *hacer*, создающий «грамматический каркас» структуры. Номинативная ее часть (имя существительное или субстантивированное прилагательное) несет семантическую нагрузку. Таким образом, на семантико-синтаксическом уровне имеет место изменение иерархии актантов и их денотативной соотносительности в рамках предложения или синтагмы, что формирует логико-семантическую предикацию особого плана. В некоторых ситуациях формальный объект действия как бы *передает* часть своих характеристик его субъекту (в том случае, если действие отождествляется с качественной характеристикой). Когда глагольный предикат и формальный объект составляют единое целое, неразложимое в смысловом отношении, тогда объект воспринимается как неотъемлемая часть глагольной синтагмы. С точки зрения феномена субъективации значимой является и роль говорящего при осуществлении иллокутивного акта. Во многих случаях тематический субъект высказывания не совпадает с его онтологическим субъектом. Категория действия в итальянском языке, как и в испанском, оказывается тесно связанной с целым рядом других категорий. Так, SVC с глаголом *fare* охватывают огромный диапазон лексико- и фразеосемантических полей, начиная от элементарных бытовых ситуаций и заканчивая эмоционально-психической составляющей человека и даже феноменом смерти. Становятся очевидными подчеркнута агентивный характер глагола *fare* и активная роль субъекта в итальянском языке, а также агентивная природа глагола *hacer* в пределах меньшего диапазона лексико- и фразеосемантических полей, относящихся к данному глаголу в испанском языке. Контекстуальный анализ обеспечивает взаимодополняемость подходов различного плана, подчас противоположных друг другу, и становится более эффективным с учетом феномена субъективации, который предоставляет широкие возможности для осуществления лингвистического исследования.

Ключевые слова: конструкция с десемантизированным глаголом; категория действия; *hacer* (исп. «делать»); *fare* (ит. «делать»); субъективация; номинализация; субъект; метафора.

THE SUBJECTIVIZATION AND THE ONTOLOGICAL METAPHOR IN THE “FARE” SUPPORT VERB CONSTRUCTIONS IN THE MODERN ITALIAN LANGUAGE COMPARED TO THE SITUATION IN SPANISH

Burak M.S., Ph.D., Senior Lecturer, Philological Faculty, Romance and Germanic Languages and Translation Department, Saint Petersburg State University of Economics (Saint Petersburg, Russia). E-mail: bertran4442000@yandex.ru

DOI: 10.17223/19996195/45/1

Abstract. The present paper is dedicated to the support verbs constructions (SVC) with the verb *fare* in the modern Italian language as compared to the SVC with the verb *hacer* in the modern Spanish language (both verbs having the general meaning “to do”). The approach taken here is related to the analysis of the role assumed by the subject of action within a special kind of verbal-nominal constructions. The subjectivization proves to be relevant for many SVC. The structures concerned happen to be a multidimensional phenomenon and taken in the broadest sense of the word they stand in between grammar and phraseology. The subject-object relations in the event-denoting SVC show different kinds of nominalization and ontological metaphor. There are several types of *fare* / *hacer* verbal-nominal constructions classification. The first type is formal and it is based on the lexico-grammatical structure.

Another one is related to the kind of metaphor used. This paper concern the expressions, where only the verb *fare* / *hacer*, which makes for the grammatical framework, changes its own meaning. While the nominal component is responsible for the meaning of the whole expression. This leads to the modification of all the formal correlations between the actants and affects the type of predication. In some situations the formal object passes certain characteristics to the subject (this happens when an act becomes associated with a quality). When the predicate and the formal object constitute one single indivisible semantic unit, the object is taken as part of the verbal syntagm. From the point of view of subjectivization the obvious presence of the person who performs the illocutionary act is relevant. In many situations the thematic subject of the utterance doesn't coincide with the ontological subject. The concept of action in Italian and in Spanish is closely related to other concepts. The structures with the verb *fare* cover a great number of semantic fields starting from everyday common situations and ending up with emotional activity and even with the death as phenomenon, thus showing the strongly pronounced agentive character inherent to this verb and the active nature of the subject in Italian language. As for the Spanish verb *hacer*, its agentive character is also visible, but the range of semantic fields is much more restricted. The complementarity of different approaches, some of which may come to be opposite to each other becomes possible within the contextual analysis. This turns out to be more efficient from a perspective of subjectivization, thus giving various possibilities for linguistic research.

Keywords: support verb construction; concept of action; *hacer*; *fare*; subjectivization; nominalization; subject; metaphor.

Received 13 January 2019

METAPHORICAL MODELING OF RUSSIA'S IMAGE IN THE MASS MEDIA: THE CASE OF AMERICAN PRESS

M. Ilyushkina, A. Chudinov

The research was carried out within the framework of the grant of the Russian Foundation for Basic Research: project No. 19-012-00465 A "Linguopolitical Personology: A Cognitive Turn".

Abstract. The article is focused on the analysis of metaphorical modeling of the Russian image in the modern U.S. media texts. The undertaken research stresses the importance of metaphorical modeling in understanding the national world picture and national stereotypes. Basic metaphorical models reveal three negative prevailing trends in representing the image of Russia and contemporary Russian political discourse such as negative image of the Russian leader; negative image of Russia; negative relations between Russia and the United States (based on the metaphor "Image of the Enemy"). The research in metaphorical modeling of Russia in mass media of the United States of America is up-to-date as it gives grounds for classifying the material within situational, contextual and cultural aspects. It is also argued that some metaphorical models are common while others are culturally peculiar and totally stereotyped. The core of the research includes the texts addressed at readers from diverse academic backgrounds, methods of continuous sampling and comparative analysis were applied. The investigation of a wide range of political discourses leads to in-depth study of the national culture and world perception as it allows to identify the functions of particular metaphorical models, the identification of source domains of metaphorical expressions, the relationship between metaphor and discourse, and the priming of metaphors. Moreover, a number of approaches to and exploitations of political metaphors in modeling the image of Russia in the American mass media, including conceptual metaphor theory and cognitive approaches are discussed, explored and critiqued using corpus data. The present research also includes corpus linguistic studies of different aspects of metaphor, which investigate its linguistic and semantic properties and relate them to current theoretical views. The article demonstrates the need for naturally-occurring language data to be used in the development of metaphor theory, and shows the value of corpus data in this work. Thus, the ways of researching metaphor from different perspectives is carried out especially through corpus linguistics. Identifying metaphorical language-use is one of the challenges facing natural language processing.

Keywords: metaphorical modeling; mass media; image; stereotype; national world picture; Russia; The United States of America.

Introduction

One of the most effective means of interpreting the conceptual reality in linguistics at the modern stage of its development, which is also a fragment of the world's language picture is a conceptual metaphor.

While studying conceptual metaphors of any language, the peculiarities of national consciousness and national picture of the world, reflected in the national language are explored at the same time. There are many components in the system of conceptual metaphors of every nation that have a vivid national specificity. Many of these metaphors “guide” the perception of reality, the understanding of the phenomena and events that occur. They also determine the national characteristics of the communicative behavior of people.

The study of linguistic metaphorical use of words in the media and the need to systematize and describe the metaphorical units has led to the introduction of the term metaphorical modeling.

Corpus of study

In the study of metaphorical modeling in this paper, we turn to the study of texts of both printed and on-line American media. In general, 253 metaphorical items recorded in 54 journalistic texts were analyzed. Basically, the material used for the study of texts was published in the period mainly due 2010–2016 (The American Interest, The American Thinker, The Boston Globe, The Daily Signal, Defensenews, The Forbes, The Globalist, The Impudent Observer, The Los Angeles Time, The National Interest, The New York Times, The Newsweek International, The San Francisco Chronicle, Stratfor, The Time, The Washington Times, The Washington Post, The World Affairs Journal). Journalistic texts addressed the readers with different interests, background and intellectual requests were in the center of our attention.

The most important conclusions and outcomes of the research on three positions are formulated: the metaphorical image of the leader of a foreign state, the metaphorical description of the country, the metaphorical image of relations with a foreign country. Each situation is illustrated by a sufficient number of examples.

The analysis of metaphorical models confirms Anatoly Chudinov's idea that a political metaphor is capable of performing several functions simultaneously. In this case, a political metaphor is used in modern American press to create an image of “a foreign country”, performing at the same time 9 out of 12 possible functions. These functions are known as communicative, pragmatic, figurative, instrumental, hypothetical, modeling, popularization, argumentative, as well as a function of the increment information [1. P. 106–113].

The image of Russia in the modern American press

The aim of the research is to describe and analyze the metaphorical models, most common for the American press in terms of their characteriza-

tion and evaluation of domestic and foreign policy of Russia. Any interest in the political situation in Russia can be explained by the fact that, on the one hand, the modern published editions take into account the demands of the society while the society sees its inherent role in the political involvement. On the other hand, the scandals and intrigues taking place on the Russian political arena give grounds for expressiveness, evaluation, which is an integral part of the language in the press.

There are three topics that are frequently discussed in the American press about Russia / Firstly, the Russian President, Vladimir Putin's identity, political development inside and outside the country. As for the foreign policy, in most cases, Russian-American relations are described, and only during the last two years relations with other countries (the Ukraine, Syria, Turkey) have been reasonably under consideration more often. The article presents a study of metaphorical models, reflecting the political reality of Russia of the 21st century.

Metaphorical portrait of the Russian President in the American press

We have identified a metaphorical model that totally reflects the stereotypical perception of the Russian president by the average American: *The President of Russia is the Tsar*. This model is not the only one, but the most common in the American press. It provides a complete and accurate representation of the Russian President's image in the minds of the American readers.

According to the research carried out by Chudinov and Sheigal, the "royal metaphor" [2. P. 214] is a common phenomenon in the newspaper text. However, it should be noted that the United States is a country, which has never experienced a monarchical system of governing. In 54 American texts no examples of comparison of the US President with the monarch were observed. The metaphorical description of the US head of the state in terms of the absolute power of the American media is not being used at all. In the minds of Americans, the image of the national political leader is not associated with the monarchical system of government and autocracy.

Although Russia is a democratic republic, in the American press it is possible to find textual examples of possible changes of the mode of governing. One of the examples is that the power of the head of the state in Russia is inherited. Vladimir Putin is often called the successor of the first Russian President Boris Yeltsin. E.g.: *Vladimir Putin, Yeltsin's successor, is about to find out other, less heroic ways in which Boris Yeltsin may be remembered* (Newsweek International. 25.04.2011). Americans are convinced that Vladimir Putin will hand over the power to his successor in the same way. E.g.: *Who will succeed Vladimir Putin?* [3].

Power is something sacred, deified, for this is the condition for legitimizing the power of the monarch. Power in Russia is not considered to be a

derivative of any other authority or voters. The President of Russia in the American media is often portrayed as a ruler endowed with unlimited power. The number of metaphorical usage pertaining to the analyzed metaphorical model is 101.

American newspapers often refer to the President Vladimir Putin as emperor (emperor), monarch ("monarch"), king ("csar" / "tsar" / "tzar"). The monarchical model of perception of the head of Russia shapes in the minds of the American society the idea of the political endless power of the Russian President. This trend can be explained by the fact that the historicism of the "tsar of all Russia" has formed a stereotype in the minds of Americans, and periodicals purposefully consolidate national stereotypes in mind. "The Czar of all Russians" is the name of the Russian president in one of the issues of the on-line magazine "The American Thinker". E.g.: Here comes the Czar of all Russians to rescue Christian civilization from a bloody nightmare in Syria and Iraq [4].

The head of the presidential republic is characterized by unusual powers: absolute, sovereign and permissiveness. Absolute monarchy assumes absolute power of the head of the state and the lack of constitutional order. The monarch plays the most important role in governance, legislation and justice.

In the magazine "Newsweek" in the title of the article "Putin the Great (Russia's President)" the allusion to Peter the Great is quite obvious. This comparison of Vladimir Putin with the Russian Emperor Peter the Great is very symbolic. E.g. *He is following the traditional, expansionist Russian policy of Peter the Great* [5]. Mr. Putin – is a *student of Peter the Great* [6].

Although the Russian Federation is a democratic state with an elected principle of power transfer, the President is elected through a popular vote every 6 years, "the royal metaphor" breaks the usual notion of the American reader of the head of a democratic state. This leads to the formation of a negative image of the Russian leader among Americans.

The American press underlines Putin's aspiration to strengthen his autocratic power. Emphasis is placed on the following verbs most frequently used by the American journalists to describe the goals of the Russian president: to override, to put under one's supervision, to establish a connection, establish someone's guilt, to set a limit, to strengthen one's power, to increase the strength.

The ability of the metaphorical model "*The President of Russia is the Tsar*" to associative deployment testifies its relevance to American journalists. It favors rooting prevailing stereotypes in the American society, figuratively representing Russia as a guarantor of the constitution in terms of the absolute, all-powerful ruler, leading to the formation of a negative image of the Russian leader.

At the same time, we often find examples when Vladimir Putin appears as a caring ruler. However, his main achievement is that he has for-

warded Russia to the arena of high international politics. E.g.: *The Kremlin [Putin] now openly proclaims that the era of the West is over and that Russia has returned to the scene* [7]. The biggest part of Russia supports the President. E.g.: *And of course Putin is widely seen by Russians as the first strong leader Russia has had in post-Soviet times, making it much more unlikely that his popularity will drop in any event* [8].

Readers often perceive relations between countries as relations between human beings. People are inherent in an anthropomorphic view of the world. This may explain the fact of the conceptual idea of a foreign state, as humans with special character, which manifests itself in relations with other countries.

We find the realization of this anthropomorphic metaphor, which is typical of the press in American newspapers. E.g.: *Russia is clearly trying to find a new approach. But can she, and in time?* (The Newsweek International. 05.10.2016). In this case, the journalist, using the pronoun *she*, imagines Russia as a human being of the female sex.

Skrebtsova in her studies of media metaphor of modern Russian in the foreign policy discourse, assigns a leading role in the perception of the state as the metaphor of "The state – as a man" [9. P. 116].

However, in the American press Russia does not appear through the metaphorical model "*The State as a Man*", but through the metaphorical model "*Russia is a wild beast*".

It should be noted that the most productive for the American press is the metaphorical model: "Russia is a bear". To be more precise, 61 metaphors, which relate to the realization of this metaphorical model, were defined. E.g.: *The bear, is surely, the imperial Russia* (The Washington Times. 26.02.2007).

Bear as an animal, in any case, is endowed in the human mind with certain characteristics, which in the American journalism are transferred associatively, by similarity, to the image of Russia. The associative development of the indicated metaphorical model "*Russia – Bear*" occurs through the appeal of American journalists to a completely delineated circle of stereotypical notions of everyday consciousness about this wild animal that gives it quite definite and vivid character traits:

1. Large animal, very strong, terrible predator, which is difficult to hunt and which is difficult to tame. E.g.: *The Russian Bear: Vicious, clawing, unreasoning* [10]; *The scary Russian Bear* [11].

2. A Lazy, suffering beast. E.g.: *The Russian Bear: ...and yet also slothful, dolorous and dirty* [10].

3. It is unpredictable and capable. Despite its awkwardness and seeming simplicity it can make lightning-quick shots and be clever and careful. E.g.: *It [the United States and its foreign policy establishment] now seems keen on poking the Russian bear – until the bear reacts and a new confrontation develops* [12].

4. A great danger in the winter is represented by bears which, for some reasons, have not hibernated and staggered through the forest. E.g.: *The bear was not gone; he was only hibernating. And he is back* [13].

Currently, the stereotype that underlies the metaphorical model "Russia – Bear" is in the focus of our attention. But, we managed to find only a few examples that testify to this process of breaking the stereotype. E.g.: *Listening to no one Russia is not such a bear as it was before* (The Time. 12.08.2006);

– E.g.: *Why the U.S. needs to dance with the Russian Bear?* (latimes.com 30.09.2015);

– E.g.: *Russian Bear supplants American Eagle in Syria* [14].

Thus, Russia is characterized in the American media through the metaphor of the "Russia as a Bear", which emphasizes the Russian aggression and the danger posed by it. Nevertheless, it is necessary to pay attention to what the metaphorical model of the "Russia – Bear" is popular in Russia itself, but it gets a positive content. The whole world knows that the bear is a national symbol of Russia (the bear is endowed with a good-natured character in Russian fairy tales, although not without flaws. It is the symbol of the Olympic Games held in Moscow in 1980, and also, the smiling bear in Sochi in 2014).

Nevertheless, Russia has its friends and enemies, with whom it is able to:

– to have a dialog. E.g.: Russia actually has more say in world affairs than they [unpopular leaders of Ukraine] do [15];

– to flirt. E.g.: Moldova eyes Russia's embrace as flirtation with Europe fades [16];

– to confront. E.g.: Russian-Ukrainian Conflict Spilling Beyond Borders And Into Natural Gas Markets [17];

– to find support. E.g.: *Russia will find in Beijing the support and encouragement* [18];

– it is also punished by imposing sanctions on it. E.g.: *Unfortunately... sanctions on Russia have been largely unsuccessful* [19].

Despite all this, Russia remains dangerous for its unpredictability and influence, which it regained. Russia is not perceived by the American press as equal to the US country, but is perceived as a wild beast, which even when wounded remains dangerous, and it is very difficult to tame it. E.g.: *Still, Russia's ability to cause harm to itself and to others in the cause of proving its greatness should never be underestimated* (The Newsweek International. 06.12.2006); *We need one [a new president] who can... grin down an angry bear* [6].

Describing the relations between Russia and the United States, the US media are constantly using metaphors, emphasizing the hostile relations between these two countries.

A metaphorical description of relations between Russia and the United States

The metaphorical model “*there is the Cold war between Russia and the United States*” (the model is revealed in 79 metaphorical words) goes back to the national stereotype “*Russia is the enemy*”. E.g.: *Eighteen percent of Americans consider Russia to be the United States’ greatest enemy today* [20].

Americans believe that Russia is a “rude” state. E.g.: Putin’s Russia has just... transformed into a rogue state [21].

The relations between Russia and America have always been in the focus of attention by the American journalists. The reason for this is tension between the two countries, which gives enough grounds for expression and evaluation. Vladimir Putin’s coming to power has not changed the “political orientation” and course of Russia. The image of the relations between Russia and the United States created a metaphor, it does not change the negative connotation. “*Military metaphor*” is revealed through a number of concepts:

– “The cold war”. E.g.: *By the logic, the U.S. is now in a new Cold War [with Russia]* [22].

– Returning to the Cold War. E.g.: *some will call it a return to the Cold War days [Hall: 2016]; Russian submarine activity in the North Atlantic has climbed back up to Cold War-era* [23].

War can be represented through:

– “strategy”. E.g.: *Russia’s unclassified national security strategy says that nuclear weapons would be used only in the event of an attack with weapons of mass destruction on Russia or one of its allies* [24];

– “confrontation”. E.g.: *The pragmatists say that discourse on values throws us back to the old confrontation* [7];

– “agression”. E.g.: *Additionally, in light of Russia’s aggressive behavior and a desire to use its nuclear and ballistic missile leverage to blackmail the U.S. and its allies, the United States should plan for a comprehensive-layered ballistic missile defense system capable of shooting down all ballistic missiles* [25];

– “threat”. E.g.: *Forty-nine percent also now see Russia’s military power as a critical threat* [20].

Some American journalists reflect on what state is a big threat: Russia or IGIL (a forbidden organization in Russia)? E.g.: *Who [is] the greater threat to world peace... – the Islamic State or Putin’s Russia?* [26].

As we have seen, the metaphor of the “cold war” continues to exist in the American press, describing not only the relations between Russia and the United States in the past but in the present as well.

Against the background of all the material we studied, only one analytical article is selected, designed for a more thoughtful reader: “Russia Is Not the Enemy” in “The Boston Globe” newspaper. Here we can see a de-

parture from the “Cold War” stereotypes when describing the relationship between Russia and the United States.

Stephen Kinzer, the author of the article, disagrees with the position of indiscriminate criticism of Russia. Referring to the national stereotype “*Russia is an enemy*”, he changes the accents of general perception. The journalist talks about the fact that the US policy towards Russia looks deliberately hostile. E.g.: *The United States has constructed such a fantasy by turning Russia into an enemy. Having Russia as an enemy is strangely comforting to Americans Emotion argues that Russia is a troublemaker because it refuses to play by our rules, and must be confronted and punished. Reason should reply that Russia is a legitimate power, cannot be expected to take orders from the West, and will not stand quietly while the United States promotes anti-Russia movements on its borders. The most important reason it is folly to turn Russia into an enemy [27].*

This article is the exception that proves the rule. That is why it is allocated.

Thus, out of the 253 metaphorical words considered, found in American published texts, only 18 metaphors are directed towards the positive image of Russia. Most of the metaphorical usage (235) is an implementation of the metaphorical models, creating a negative image of Russia.

Conclusions on the analysis of the metaphorical models, encountered in the modern American press for creating the image of Russia, are represented in Table.

The image of Russia in the modern American press

Modern American press	President of the country (amount)	Characteristics of the country (amount)	Relations between the US and Russia (amount)
Metaphorical models	“Russian President – Tsar” (120)	“Russia – bear” (114)	“There is the Cold war between the US and Russia” (129)

Conclusion

To sum up, it should be noted that the use of metaphorical modeling techniques along with the use of contextual and comparative analysis reveals patterns in the organization of the American political discourse. Analysis of the political metaphors encountered in the contemporary American journalism provides sufficient sources for studying the national picture of the world, examining national stereotypes of perception of a foreign country and confirms the important role of metaphors in conceptualizing and categorizing the world.

When studying the conceptual metaphors of a particular language, both the features of national consciousness and the national picture of the world are explored simultaneously from various angles. Many of these metaphors “guide” the perception of reality, the understanding of the phenomena and events that occur, and determine the national characteristics of the communicative behavior of people.

As a final remark, metaphorical models represented in the research give right to think that the construction of “*enemy image*” is based on three positions (*the negative image of the Russian leader, the negative characteristics of Russia, the negative characterization of relations between Russia and the United States*).

References

1. Chudinov A. (2006) Political Linguistics. Moscow: Flinta, Nauka.
2. Chudinov A. (2003) Metaphorical Mosaic in the modern political communication. Ekaterinburg: Ural. gos. ped. un-t.
3. Motyl A. (2014) Will Putin's Successor be worse? 22.09.2014 <http://www.worldaffairsjournal.org>
4. Lewis J. (2015) Tsar Putin defends the West. 14.12.2015 <http://www.americanthinker.com>
5. Harper Jr. (2014) Vladimir Putin using Peter the Great tactics. 06.03.2014 <http://www.washingtontimes.com>
6. Babbitt J. (2016) The David Crockett solution to Putin. 25.01.2016 <http://www.washingtontimes.com>
7. Shvetsova L. (2015) How the west mischarged Russia, Part II the Pragmatists. 20.01.2015 <http://www.the-american-interest.com>
8. Hall S. (2016) Putin's Russia is more stable than it seems. 23.01.2016 <https://www.stratfor.com>
9. Skrebцова Т. (2011) Cognitive linguistics. SPb.: Filologicheskij fakul'tet SPbGU.
10. Vlahos M. (2015) Putin's and Russia's Quest for Identity and Belonging. 15.02.2015 <http://www.theglobalist.com>
11. Bayer A. (2015) Vladimir Putin: The Antithesis of a Success Story. 18.03.2015 <http://www.theglobalist.com>
12. Zukerman A. (2014) The Ukrainian Crisis: A Question of the World's Future. 27.03.2014 <http://www.theglobalist.com>
13. Horsey D. (2014) Putin's Ukraine incursion brings back the bad old bear. 25.04.2015 <http://www.latimes.com>
14. Opall-Rome B. (2015) Russian Bear Supplants American Eagle in Syria, Beyond. 27.09.2015 <http://www.defensenews.com>
15. Rapoza K. (2015) Like It Or Not, Russia Must Be Taken Seriously. 07.10.2015 <http://www.forbes.com>
16. Higgins A. (2015) Moldova Eyes Russia's Embrace as Flirtation With Europe Fades. 21.05.2015 <http://www.nytimes.com>
17. Silverstein K. (2014) Russian-Ukrainian Conflict Spilling Beyond Borders And Into Natural Gas Markets. 03.03.2014 <http://www.forbes.com>
18. Chang G. (2014) Russia's New 'Energy Alliance' with China. 10.09.2014 <http://www.worldaffairsjournal.org>
19. Ashford E. (2015) The Failure of Sanctions on Russia. 23.12.2015 <http://newsweek190.rssing.com>

20. Sherfinski D. (2015) Americans agree with Mitt Russia is now the greatest enemy of U.S. 15.02.2015 <http://www.washingtontimes.com>
21. Motyl A. (2015a) Putin's Misguided Move in Syria. 25.09.2015. <http://www.worldaffairsjournal.org>
22. Tamkin E. (2016) Vladimir Putin's American apologists have a point. 24.01.2016 <http://theweek.com>
23. Majumdar D. (2016) NATO's Nightmare: Russian Sub Activity Rises to Cold War Levels. 02.02.2016 <http://www.nationalinterest.org>
24. Pifer S. (2016) Pay attention, America: Russia is upgrading its military. 03.02.2016 <http://www.the-american-interest.com>
25. Dodge M. (2015) How the Obama administration changed our missile defense strategy. 30.01.2015 <http://dailysignal.com>
26. Motyl A. (2015b) Putin vs. ISIS: which threatens the West more? 09.12.2015 <http://www.worldaffairsjournal.org>
27. Kinzer S. (2015) Russia is not the enemy. 20.09.2015 <https://www.bostonglobe.com>

Information about authors:

Ilyushkina Maria, PhD, Associate Professor of the Department of Linguistics and Professional Communication in Foreign Languages, Ural Federal University (Yekaterinburg, Russia). E-mail: ilyushkina_maria@mail.ru

Chudinov Anatoly, D.Sc. (Philology), Professor, Head of the Department of Intercultural Communication, Rhetoric and Russian as a Foreign Language, Ural State Pedagogical University (Yekaterinburg, Russia). E-mail: ap_chudinov@mail.ru

МЕТАФОРИЧЕСКОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ ОБРАЗА РОССИИ В СМИ (НА МАТЕРИАЛЕ АМЕРИКАНСКОЙ ПРЕССЫ)

Илюшкина Мария Юрьевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры лингвистики и профессиональной коммуникации на иностранных языках Уральского федерального университета имени первого Президента России Б.Н. Ельцина (Екатеринбург, Россия). E-mail: ilyushkina_maria@mail.ru

Чудинов Анатолий Прокопьевич, доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой межкультурной коммуникации, риторики и русского языка как иностранного Уральского государственного педагогического университета (Екатеринбург, Россия). E-mail: ap_chudinov@mail.ru

Аннотация. Проанализированы способы метафорического моделирования образа России в современной американской прессе. Предпринятый анализ направлен на изучение значимости концептуальных метафор в раскрытии и понимании национальной картины мира и национальных стереотипов. Выявленные метафорические модели определяют три преобладающие негативные тенденции в репрезентации образа России и современного российского политического дискурса, а именно: отрицательный образ лидера страны, негативный облик страны, конфликты во взаимодействии между Россией и США, основанные на метафорических «образах врагов». Исследование метафорического моделирования образа России в современных СМИ США представляется перспективным, так как позволяет классифицировать и описать материал, учитывая ситуативный, контекстуальный и лингвокультурологический аспекты. В системе концептуальных метафор каждого народа есть немало составляющих, отражающих культурные особенности и яркие национальные стереотипы. В центре нашего внимания оказались публицистические тексты, адресованные читателям с разными интересами и интеллектуальными запросами, в исследовании которых применялся компаративный метод. Сопоставительное исследование разных политических дискурсов способствует углубленному изучению национальной культуры и особенностей мировосприятия, так как позволяет выявить – наравне с общими – национально специфические модели, а также

выдвинуть предположение об общенациональной или индивидуальной природе факторов, обуславливающих специфичность той или иной модели в дискурсе. Более того, в настоящей статье с привлечением корпусных технологий проанализирован блок политических метафор, задействованных в формировании образа России в американских СМИ, выявлены доминантные метафорические модели, дискурсивная характеристика моделей, прагматический потенциал. Для исследования политической метафоры привлекались методы корпусной лингвистики, что дает возможность наблюдать употребление единиц языка в естественном контексте. Таким образом, корпусные технологии позволяют исследователям работать с большими массивами данных, изучать лексические единицы в среде их естественной коммуникации, получать достоверные статистические данные. Тем самым корпус является источником новых данных, что так необходимо для лингвистических исследований.

Ключевые слова: метафорическое моделирование; средства массовой информации; образы; стереотипы; национальная картина мира; Россия; США.

Грантовая поддержка

Исследование выполнено в рамках гранта Российского фонда фундаментальных исследований: проект № 19-012-00465 А «Лингвополитическая персонология: когнитивный поворот».

Received 10 March 2019

ПЕРЦЕПТИВНЫЕ КОДЫ В КОНСТРУИРОВАНИИ ЛИТЕРАТУРНЫХ МИРОВ

К.А. Андреева, Е.В. Горчакова

Аннотация. Проанализированы специфика лингвистической актуализации перцептивных кодов литературного многомирия и их роль в моделировании текстовой визуализации. Новизна и актуальность темы были определены изменившимися научными подходами к расширению и углублению базовых понятий работы: «перцепция» и «визуализация», связанными с новыми лингвистическими направлениями, технологиями, новыми знаниями междисциплинарных наук. В центре внимания находилась общая проблема креативности писателей, тайна их умения и способности находить особые лингвистические варианты текстового моделирования, которые могут вызывать мгновенный интерес и «вхождение» в мир текста читателей. В поиске объяснения данного феномена были проанализированы публикации психологов, психолингвистов, специалистов, изучавших природу творческого дара, физиологов, исследовавших связи феномена с областями головного мозга. Синтез результатов констатировал отсутствие полного решения вопроса, хотя данные представляли значительный интерес. Кардинальный поворот произошел с возникновением когнитивных и статистических направлений. Интерес исследователей лингвистического и литературного творчества переместился с анализа содержательно-фактуальной информации на исследование лингвистической репрезентации концептов и анализ психологических, чувственно-эмоциональных переживаний героев. Дискурсивная парадигма несколько передвинула интерес с креативности творца на эффект мгновенной эмпатии читателей при их «входе» в текст. Объектом данной статьи явились чувственно-эмоциональная сфера персонажей литературного текста и условия ее создания. В качестве предмета анализа, способствующего активизации подобных состояний, были выделены перцептивные коды с соответствующей их актуализацией в тексте. Материалом эмпирического анализа послужил роман известного американского писателя Стивена Кинга на языке оригинала *Rose Madder* и также использованного перевода на русский язык («Роза Марена»). Перцептивные коды представляются особой технологией входа в текстовый мир. В их основе лежат репрезентированные традиционные перцепции, включающие восприятие пяти органов чувств, обеспечивающих зрение, слух, ощущения, запах и вкус. Современная наука добавляет к ним социальные рецепторы. Базовые используемые понятия значительно изменили свой семантический объем. Под перцепцией и визуализацией сегодня понимаются, соответственно, восприятие социальных факторов: речи, лиц; а также возникновение цельного образа, возникающего в сознании: «глаз сознания» («the eye of the mind»). Исследование базировалось на общенаучных и специальных методах: текстового анализа, текстового моделирования, дискурсивного анализа, категоризации, актуализации перцептивных кодов, стилистического анализа.

Ключевые слова: креативность; моделирование литературных миров; междисциплинарный вклад; новые технологии; продвижение; уточнение традиционных терминов; перцепция; визуализация.

Введение

Современная наука проявляет повышенный интерес к проблемам креативности, инновационным процессам, способным изменить жизнь общества, современного человека в нашем непростом мире. Данное направление особенно актуально в развитии специальных областей знания. Настоящая статья рассматривает более частный подход к этой проблеме, в рамках ее постановки в гуманитарных науках. Речь идет о творческой креативности писателя при моделировании художественного мира литературного произведения.

Объектом нашего исследования стал роман известного американского писателя Стивена Кинга «Rose Madder» (в переводе на русский язык «Роза Марена». М. : Аст, 2017). Выбор произведения Кинга был обусловлен безусловным особым интересом автора к проблеме моделирования многомирия, сопровождаемого его творческим даром воображения, использования инновационных технологий, всегда разнообразных в разных произведениях. Мы попытались заглянуть в тайны его творческой лаборатории. Исследованием дара креативности занимались психологи, психолингвисты, литературоведы, специалисты в области общего языкознания, стилистики, даже в области исследований головного мозга. Полного решения данная проблема не получила, хотя возникновение когнитивной лингвистики, когнитивной поэтики сдвинуло ее с мертвой точки с помощью применения новых подходов к проблеме через инновационные методы, попыток ментального моделирования текстов, а также с помощью достижений в междисциплинарных подходах. Глубинный анализ текста предполагает изучение его многослойности. Теория сознания предполагает, в частности, более глубокое проникновение в тайну авторского конструирования личного пространства персонажей произведений, представления их внутренней речи и, конечно, проблему интерпретации и восприятия произведений читателями, также как и проблему их вхождения в литературные миры. Результаты исследований ученых, изучавших данную проблему, а также избранная нами методология будут рассмотрены ниже.

Цель настоящей статьи – изучение значимости перцептивных кодов, используемых автором для передачи эмоциональных состояний, чувств персонажей литературного текста, и, параллельно, интенсификация механизма более быстрого вхождения читателей в мир текста. Под перцептивными кодами в работе понимаются лингвистические способы репрезентации чувственного восприятия в формах зрительной, слуховой, осязательной, обонятельной и вкусовой перцепций. В романе «Роза Марена» Стивен Кинг талантливо использует эту технологию, достигая максимального эффекта. Новизна и актуальность изучения перцептивных кодов представляются очевидными и подтверждаются эмпирическими данными.

Методология

Необходимо подчеркнуть особую роль методологии в процессе интерпретации текста на любом его уровне. В то же время сама методология не стоит на месте, она подвержена постоянному обновлению и изменению как, впрочем, и сами гуманитарные науки. Как справедливо отметили С.К. Гураль, Г.И. Петрова, В.М. Смокотин [1], на рубеже двух последних веков произошел кризис теории и философии языка, связанный с развитием деконструктивизма и сложностями вербальной передачи «невыразимого»: образов, эмоций, переживаний. Соответственно, возникла необходимость выйти за рамки традиционных подходов к анализу за счет синергии, сближения позиций близкородственных дисциплин.

Постановка и реализация цели настоящей статьи также требовали начального определения базовых теоретических основ, понятий с учетом ранее достигнутых данных междисциплинарных направлений и опорой на инновационные подходы и выработку методологии теоретического и эмпирического анализа.

При проведении исследования мы используем текстоцентрический подход, так как уверены, что начальный этап конструирования текста всегда опирается на глобальный образ создаваемого текстового мира. В нашем случае наиболее удачным понятием, на которое мы будем опираться, является начальная ментальная авторская визуализация, понимаемая сегодня как «глаз сознания» («the eye of the mind»). Основой нашего анализа, безусловно, является общий качественный подход, именуемый в современной зарубежной науке интеллектуальным: «Mining approach». Сложнейший как в содержательном плане, так и по форме литературный текст, ядро дискурсивной парадигмы, заслуживает только такого серьезного отношения. По убеждению Н.С. Болотновой, «текст можно сравнить с макрокосмосом, глубина и неисчерпаемость изучения которого побуждают все новых и новых исследователей включаться в увлекательный процесс его изучения». И еще, ранее: «Структура различных кодов текста (предметного, языкового, коммуникативного, сюжетно-коммуникационного, образно-культурологического, эмотивного, эстетического) представлена в их взаимосвязи с регулятивной макроструктурой, содержащей “ключи” к смысловой интерпретации текста» [2. С. 488]. По существу, текстоцентрический подход нередко присутствует в стилистических исследованиях. К примеру, авторы недавно опубликованной статьи «Языковые способы создания саспенса в произведениях жанра “триллер” и способы их актуализации...» [3] проводят глубокий анализ эмоционального состояния персонажей с использованием стилистического подхода и на основе лексикотематической сетки И.В. Арнольд. В нашем исследовании мы обраща-

емя к рассмотрению еще одного подхода к конструированию текста: использованию автором перцептивных кодов представления эмоционально-чувственной визуализации.

Рассмотрение предварительного дискурсивного процесса конструирования текста предполагает анализ начального этапа творческой деятельности писателя, который обычно обозначается как креативность. Наиболее успешные подходы и объяснения этого феномена были намечены в современных междисциплинарных исследованиях, в том числе в когнитивной лингвистике, психологии (особенно в психологии художественного творчества), психолингвистике, физиологии головного мозга. Этой проблемой занималась Н.П. Бехтерева, проводившая специальные эксперименты в Институте мозга Российской академии наук. Хотя окончательные результаты проводимых исследований не были достигнуты, Н. Бехтерева [4] отмечала, что магию креативности отличает прорыв от устоев к новой истине, а ее возникновение связано с активным процессом и, одновременно, выходом за его пределы.

Когнитивная лингвистика, исследующая ментальные процессы дискурсивной деятельности, также не могла обойти своим вниманием творческое воображение, подходя к экспликации процесса через различные формы моделирования. Изучение воображения, творческого дара имеет долгую историю развития, начиная с почти мистического объяснения этого процесса, относившего его к сфере бессознательного. Среди наиболее известных психологов, занимавшихся этой темой, можно назвать Л.С. Выготского [5], А.Н. Леонтьева [6], А.А. Леонтьева, Ю.А. Сорокина [7], Е.Ф. Тарасова. В исследованиях этих ученых преобладал деятельностный подход, причем создание произведений искусства они относили к творческой деятельности. В центре внимания было литературное творчество. Именно в эту область внесли существенный вклад специалисты, занимавшиеся психологией писательского искусства: В.М. Белянин [8], О.И. Никифорова [9], Я. Парандовский [10], Н.А. Рубакин [11]. Они исследовали такие явления креативности, как вдохновение, интуиция, озарение как «неожиданности души», все же всегда отмечая роль огромного труда, предшествовавшего этим состояниям. Были названы существенные признаки интуиции в креативности: неожиданность возникновения, внезапность, способность верно предугадывать задачи их решения, чувство уверенности в правильности прогноза. Еще более интересны очень редкие признания самих авторов литературного творчества, отмечавших реальные для них случаи ментальной визуализации изображаемых событий и даже «встреч» со своими героями. Подобные же случаи отмечались и у читателей, хотя и еще более редко [12]. Даром когнитивной визуализации, безусловно, отмечен и Стивен Кинг, который сам нередко признавался в этом.

Новое время приносит новые подходы, идеи и изменения уже существующих понятий и концептов. В данной статье мы взяли за основу расширение смыслов у понятий «перцепция» и «визуализация», находящихся в центре внимания многих современных работ. В традиционном понимании перцепция – ощущение, восприятие органов чувств (что соответствует и подходу в физиологии), т.е. пассивный процесс. В настоящее время понятие раздвигает свое значение и понимается как активный процесс перцептивной системы мозга и, соответственно, сознания, включая и восприятие знания человека, в том числе и окружающего мира в целом. Появляются новые возможности передачи сенсорной информации в форме сенсорных карт, отражения фрагментов мира, в том числе в многомерном пространстве («mapping some aspect of the world across part of the brain's surface»). К пяти органам восприятия добавляются формы социального восприятия: речи людей, лиц людей, их социального статуса. В восприятие включается так называемый язык тела («body language»).

Соответственно, подобные изменения коснулись и понятия «визуализация». Традиционно данное понятие отражало такие значения, как «отчетливый зрительный образ; способность вызывать зрительные образы». В качестве примеров из истории приводились рисунки в пещерах, египетские иероглифы. Современное использование визуализации включает такие области, как наука, образование, интерактивные мультимедийные формы, компьютерная графика. Приведем новое определение визуализации из Википедии: «...любая технология создания образов, диаграмм или анимаций для передачи сообщения» (здесь и далее перевод наш. – К.А., Е.Г.) [13]. В наших целях наиболее целесообразно использовать такой тип визуализации, как визуализация в образовании, которая определяется как «использование модели (симуляции) для создания образа чего-либо» [14]. В различных научных статьях рассматриваемые понятия номинируются самым разным образом [15]. Вот только некоторые примеры на английском языке: «the eye of the Mind», «a window for reading the mind of others», «mapping the mind», «perceptual origins and conceptual evidence», «embodied knowledge». Сделаем ссылки лишь на несколько статей, связанных с данными понятиями и нашей проблематикой. Например, статья Лизы Зуншайн затрагивает проблему аутизма в романе Вирджинии Вулф «Миссис Дэллоуей» [16]. Публикация В.Г. Караваевой [17], связанная ассоциативно, по названию, с нашей темой, посвящена перцептивным характеристикам согласных. В этом же списке статья Ю.Н. Варфоломеевой [18], в которой рассматривается роль пяти вербализованных форм перцептивного восприятия в семантике глагольных предикатов. Выше были перечислены теоретические подходы и инновационные понятия, используемые в статье в качестве ее основы.

В качестве общих (традиционных) приемов применялись анализ, синтез, индукция, дедукция, сопоставление. Среди специальных нужно отметить следующие: глубинный анализ, квалификативный метод, дискурсивный анализ, технологии когнитивного моделирования, вербализации перцептивных кодов, форматирования мира, категоризации. Ниже представлены эмпирический анализ перцептивных кодов романа Стивена Кинга «Роза Марена» и его результаты.

Исследование и результаты

Ранее в статье была подчеркнута целесообразность применения комплексного междисциплинарного подхода при анализе перцептивных кодов. Текстовый анализ романа «Роза Марена» предполагает возможность использования методики И.Р. Гальперина, выделившего два возможных типа строения целого текста. Первый тип именуется объемно-прагматическим и учитывает осуществление его самим автором. Так, общий рисунок данного романа задается Стивеном Кингом в форме Оглавления, включающего Пролог, наименования десяти глав и Эпилог. Второй тип текстового членения – контекстно-вариативный; он декодируется исследователем в процессе анализа и включает выделение описаний, повествований, рассуждений, авторской речи, речи персонажей, внутренней речи [19]. В связи с ориентацией нашего направления и цели данной статьи за единицу анализа принимается текстовый мир, ограничиваемый дейктико-референтивными сигналами. Проблема конструирования многомира рассматривалась нами ранее [20–22]. Всего в данном романе было выделено три базовых мира и семнадцать входящих в их состав подмиров (рис. 1, 2).

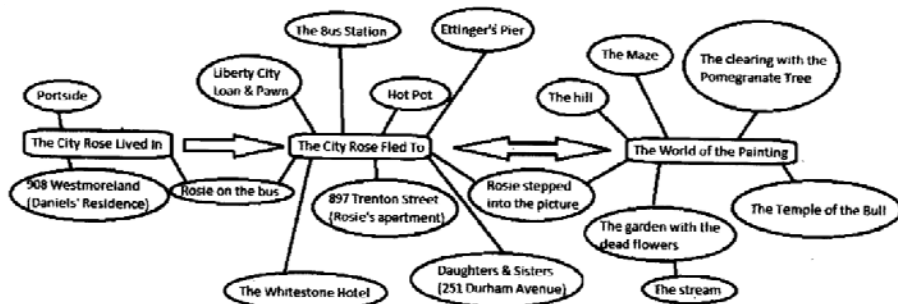


Рис. 1. Многомирие романа «Роза Марена»



Рис. 2. Три базовых мира романа «Роза Марена»

Важнейшей категорией текста признается информативность, которая делится на три вида: содержательно-фактуальную (сообщение о событиях), содержательно-концептуальную и содержательно-подтекстовую [17]. В центре нашего внимания находится эмоционально-чувственная информация, связанная со вторым и третьим типами. Резюмируем информацию первого типа в форме передачи краткого содержания романа «Роза Марена».

Роман повествует о жизни молодой женщины Розы, о ее неудачной семейной жизни, сопровождаемой частыми зверскими избиениями ее мужа, полицейского. Роза убегает от мужа к более спокойной жизни, находит себя в интересной работе. Но однажды она приходит в ломбард с желанием продать свое обручальное кольцо и неожиданно ее взгляд падает на картину, от которой Роза не может оторвать глаз. Картина изображает молодую женщину в хитоне цвета роза марена, стоящую спиной, которая смотрит на храм вдалеке. Картина странным образом «зовет», притягивает к себе Розу, и она решает обменять ее на кольцо. Роза, повесив картину дома на стене, часто смотрит на нее. Во время сильной грозы стена раздвигается, картина занимает все ее пространство и «оживает», а Роза после долгих раздумий и неуверенности (в форме внутренней речи в тексте) делает шаг в нее и входит в новое пространство навстречу женщине на картине.

Своеобразной доминантой (выдвижением), соответствующей общему содержанию и выдвигаемой на первый план автором данного романа, становится эмоционально-чувственное пространство переживаний и состояния главной героини Розы. В цель данной статьи, как было отмечено, входит исследование роли и средств выражения этого содержания с помощью перцептивных кодов, определенных в расширенном виде ранее и включающих актуализацию зрения, слуха, обоняния, осязания, вкуса; а также социальных рецепторов: лиц, речи, социальных признаков. Общее эмоционально-чувственное пространство всего романа, в соответствии с представленной выше содержательно-фактуальной информацией, включает четыре постепенно развивающиеся стадии:

1. Почти трагическое отчаяние Розы в результате невыносимой жизни с мужем.
2. Спокойствие вновь обретенной жизни и работы в результате бегства от мужа.
3. Страх, ужас в результате выполнения задания в мире картины.
4. Возвращение в реальный мир и постепенная гармонизация и счастье новой семейной жизни.

Стивен Кинг искусно использует самые разные комбинации многоуровневых лингвистических средств перцептивных кодов в передаче постоянно меняющихся состояний героини, достигая эффекта возник-

новения всегда новых и особых визуализаций, способствующих быстрому, мгновенному вхождению читателей в реальные и фантастические миры произведения.

Приведем иллюстрационные данные репрезентации перцептивных кодов на материале одного ключевого фрагмента реального мира романа, в его параллельном и одновременном существовании с фантастическим миром картины и переходом Розы из мира реального в мир картины. Ситуация происходит во время грозы.

A flash of light woke her, not purple this time but a brilliant white. It was followed by thunder – not a rumble but a roar.

Rosie sat up in bed, gasping, clutching the top blanket to her neck. There was another flash, and in it she saw her table, the kitchen counter... The light was so bright and her eyes so unprepared that she continued to see these things even after the room had fallen dark again, only with the colors reversed. She realized she could still hear the baby crying, but the crickets had stopped. And a wind was blowing. That she could feel as well as hear...

И далее в этом контексте:

The view was no longer of Trenton Street and Bryant Park; it was of a woman in a rose madder chiton standing on top of grown hill, looking down at the ruins of a temple. Now she could see the shaggy pony's head move as it cropped grass.

And if it was a window, it was wide open. As she watched, the pony poked its muzzle into her room, sniffed at the floorboards, found them uninteresting, pulled back, and began to crop on its own side once more. More lightning, another roll of thunder. The wind gusted again, and Rosie heard the spilled pages stirring and swirling around in the kitchen alcove... she could smell sweet impending rain... Rosie took a deep breath and stepped into the picture (Р. 206–207). Как было указано выше, представленный фрагмент является авторским динамическим описанием грозы, с эпизодическими включениями ее восприятия Розы и отдельными компонентами ее внутренней речи. Авторская репрезентация Стивена Кинга включает использование перцептивных кодов, отражающих состояние героини. Общая классификация перцептивных кодов романа основана на выделении пяти основных групп, связанных с пятью каналами чувственного восприятия человека: зрения, слуха, осязания, обоняния и вкуса. В данном отрывке Кинг использует четыре из них, исключая вкус. Далее приведем примеры использования Кингом перцептивных кодов в данном отрывке с их соответствующей актуализацией специальными лингвистическими средствами.

Код зрительной перцепции актуализируется соответствующими грамматическими и лексическими средствами, в том числе глаголами *see, watch*; именами существительными и словосочетаниями *the view, her eyes unprepared*; номинациями объектов и явлений в поле зрения

Рози. В этом перечне есть и явления природы: a flash of light, another flash, the light, more lightning. Кроме существительных использованы имена прилагательные в роли эпитетов и обозначений цвета: not purple, brilliant, bright, dark. Приведем еще примеры, синтаксически оформленных словосочетаний и предложений: the window was gone; The wall had become all window; a window wide open. Слуховой код, соответственно, передается номинациями глаголов: hear, (she) heard; именами существительными, предложениями и словосочетаниями: thunder, not a rumble but a roar; the baby crying; the wind was blowing, heard the pages stirring; the hem fluttered; the wind cascading; she heard the rattle-slitther-flump of pages; the crickets have stopped.

Элементы репрезентации кода обонятельной перцепции репрезентированы в двух предложениях: The pony poked into the room, sniffed...; She could smell rain.

Код осязательной перцепции также представлен соответствующей лексикой и грамматикой. Среди использованных средств отметим причастия gasping, clutching; специальные глаголы в предложении: She could feel as well as hear.

Постоянно меняющаяся динамика ментально-эмоциональных состояний и чувств Розы талантливо представлена в причудливом сочетании перцептуальных кодов и актуализована удачно подобранными лингвистическими средствами. Во всех приведенных примерах четко эксплицирована общая лексико-семантическая репрезентация лингвистических средств, выражающих чувственно-эмоциональное состояние героини через номинации слов, лексем и их компонентов (сем), синонимы, словосочетания, а также стилистические средства. В визуализации другого эпизода мира картины, в который вошла Роза (Храм Быка), атмосфера и чувственно-эмоциональное состояние героини опять меняются. Автором применена актуализация других лингвистических средств, передающих перцептивные коды со значениями осязания (ощущения страшного холода и далее сильного страха от места, куда ее послали с заданием найти и принести грудного ребенка). She guessed it was warmer inside than out, but it didn't feel warmer, there was the deep chill of damp stone about the place, the chill of cripts and mausoleums... it was too cold... and cold in many ways. She stood shivering and gasping and gasping for breath... Визуализация состояния дополняется ссылкой на попытку Розы согреться, обняв себя: with her arms crossed tightly over her breasts and little ribbons of steam rising from her skin...

Ее угнетенное состояние усиливает отвратительный запах в Храме Быка (репрезентирован перцептивный код обоняния): the smell of the place, a less pleasant odor, a little like mold, a little like late-stage decay... old sweat, perhaps? Дальнейшее нарастание состояния дискомфорта и страха Розы, получившей поручение найти ребенка, интенсифицируется

и ссылкой на звуковые галлюцинации, когда она слышит голос преследующего ее мужа (еще один пример актуализации слухового перцептивного кода). Речь мужа наполнена грубой лексикой, повторениями фраз и фонетическими повторами звуков: Yerrrr reeely Raww-zeu... Однако главной доминантой перцептивного слухового кода данной визуализации является все же актуализация повторяемого плача грудного ребенка, находящегося где-то вдаль: the baby resumed its distant wailing...

Удачно подобранные стилистические средства используются Кингом умеренно, не перегружают текст. Так, например, Пролог романа «Роза Марена», визуализируя страшную физическую боль героини романа после зверских побоев мужа, в состоянии ее последующего полного отупения, отчаяния от утраты ребенка, которого она так ждала, включает в текст библейскую ассоциацию, передаваемую ассоциативно через метафору и уподобление: the pain has swallowed her as the whale repudetly swallowed Jonah, it throbs like a poison glowing deep in the middle of her... Визуализация передается через перцептивный код осязания, физического ощущения.

Объем статьи не позволяет представить весь исследовательский материал более объемно, вышеприведенные данные актуализации разноуровневыми лингвистическими средствами перцептивных кодов чувственно-эмоционального состояния главной героини романа Розы убедительно подтверждают успешность использования автором этой технологии. Наиболее удачно применение в романе лексико-семантической сетки отражения различных, всегда динамично меняющихся внешних и внутренних чувственно-эмоциональных состояний главной героини за счет выдвигаемых на первый план близко родственных, семантически и тематически, повторов, синонимов, специальных значений слов, их лексико-семантических вариантов и сем. В реальном мире человека перцепция через органы чувств, безусловно, всегда первична. Однако литературное искусство и креативность автора вдохновляют его на поиски наиболее интересных и эффективных лингвистических технологий, способствующих созданию мгновенной эмпатии читателя при вхождении его в литературные миры. Стивену Кингу, несомненно, удалось сделать это через использование перцептивных кодов, актуализирующих эмоциональное пространство. Может быть, именно и является секретом необычайного успеха его произведений у читателей.

Заключение

Результаты проведенного теоретического и эмпирического исследования свидетельствуют об успешном решении поставленной в данной статье цели. Полученные данные вносят свой вклад в объемную

чашу междисциплинарных технологий глубинного исследования семантики и структуры литературной текстовой визуализации мира героем. В данном случае речь идет об исследовании тайн сознания и подсознания, определяющих неустойчивость, динамику психологического состояния человека, актуализированного в литературном мире романа «Роза Марена» через визуализацию лингвистическими средствами базовых перцептивных кодов.

Литература

1. **Гураль С.К., Петрова Г.И., Смокотин В.М.** Выразить невыразимое: возможности синергетических усилий лингвистики и философии // *Язык и культура*. 2018. № 42. С. 6–18.
2. **Болотнова Н.С.** Филологический анализ текста : учеб. пособие. 3-е изд. М. : Флинта, 2007. С. 488.
3. **Жогова И.Г., Кузина Е.В., Медведева Л.Г., Надеждина Е.Ю.** Языковые способы создания саспенса в произведениях жанра «триллер» и способы их актуализации (на материале романов англоязычных авторов) // *Язык и культура*. 2018. № 43. С. 46–57.
4. **Бехтерева Н.** The Magic of Creativity and Psychophysiology. Considerations, Thoughts, Hypothesis. СПб. : Российская академия наук; Институт мозга, 2006.
5. **Выготский Л.С.** Психология искусства. М. : Искусство, 1965.
6. **Леонтьев А.Н.** Некоторые проблемы психологии искусства. Избранные психологические произведения : в 2 т. Педагогика, 1963. Т. 2.
7. **Сорокин Ю.А.** Библиопсихологическая теория Н.А. Рубакина / предисл. к кн. Н.А. Рубакина «Психология читателя и книги». М. : Книга, 1977.
8. **Белянин В.П.** Психолингвистические аспекты художественного текста. М. : Изд-во МГУ, 1988.
9. **Никифорова О.И.** Исследования по психологии художественного творчества. М. : Изд-во МГУ, 1972.
10. **Парандовский Я.** Алхимия слова / сост. С.М. Бэлза. М. : Правда, 1990.
11. **Рубакин Н.А.** Психология читателя и книги. М. : Книга, 1977.
12. **Андреева К.А.** Текст-нарратив: опыт структурно-семантической интерпретации. Тюмень : Изд-во ТюмГУ, 1993.
13. **Wikipedia** / Perception (дата обращения: 11.02.2019).
14. **Wikipedia** / Visualization (дата обращения: 24.01.2019).
15. **Turner M.** The Literary Mind. N.Y. : Oxford University Press, 1996.
16. **Zunshine L.** Theory of Mind and Experimental Representations of Fictional Consciousness // *Narrative*. 2003. Vol. 11, № 3. P. 270–291.
17. **Караваяева Е.Г.** Перцептивные характеристики фонетических реализаций на месте орфографических // *Вестник Санкт-Петербургского университета*. 2018. Т. 15, вып. 3. С. 424–437.
18. **Варфоломеева Ю.Н.** Семантика бытийных предикатов текста типа «описание». Филологические науки // *Вопросы теории и практики*. 2015. № 10 (52), ч. 1. С. 47–51.
19. **Гальперин И.Р.** Текст как объект лингвистического исследования. М., 1981.
20. **Андреева К.А.** Технологии когнитивной поэтики в экспликации конструирования фантастического многомирия // *Слово, высказывание, текст : материалы междунар. науч. конф.* Челябинск, 2016.
21. **Андреева К.А.** Общие и идиоспецифичные технологии Стивена Кинга в конструировании фантастического многомирия // *Когнитивные исследования языка*. 2016. № 26. С. 409–412.

22. **Андреева К.А.** Хроники Нарнии в русском переводе: Архитектура параллельных текстовых миров // Русская речевая культура и текст : материалы 9-й Междунар. конф. Томск : Том. гос. пед. ун-т, 2016. С. 79–86.

Использованные источники

King Steven. Rose Madder. Hachette, UK, 2010. 437 p.

Кинг С. Роза Марена. Роман / пер. с англ. Т. Покидаевой, Н. Гордеевой. М. : АСТ, 2017.

Сведения об авторах:

Андреева Кира Алексеевна – доктор филологических наук, профессор кафедры английского языка Тюменского государственного университета (Тюмень, Россия). E-mail: kiralexx2012@yandex.ru

Горчакова Екатерина Викторовна – выпускница бакалавриата по специальности «Лингвистика» Тюменского государственного университета (Тюмень, Россия). E-mail: kiralexx2012@yandex.ru

Поступила в редакцию 28 февраля 2019 г.

PERCEPTUAL CODES IN LITERARY TEXTWORLDS' CONSTRUAL

Andreeva K.A., D.Sc. (Philology), Professor of the Chair of English, Tyumen State University (Tyumen, Russian Federation). E-mail: kiralexx2012@yandex.ru

Gorchakova K.V., post-graduate student, bachelor of linguistic department, Tyumen State University (Tyumen, Russian Federation). E-mail: kiralexx2012@yandex.ru

DOI: 10.17223/19996195/45/3

Abstract. The aim of the article was to explore the importance and actualization of linguistic tools of efficient author's transmitting of instant text immersion and empathy of readers of the text. To provide this aim new knowledge was applied and new notions: perceptual codes (our own new term), visualization and perception via contemporary broadening of meanings of these notions. Perceptual codes were defined as special "keys" simulating basic natural man's perceptions of the world (letting him to see, to hear, to feel the touch, to feel taste and smell) and leading to visualization. At present this ability is called "the eye of the mind" or ("a window to the world"). In literary text the author is to be very creative and skillful to provide the most efficient linguistic means of instant readers' immersion. Exactly this ability characterizes the literary talent of Steven King and leads to his universal acclaim. The chosen methodology for theoretical background and empirical analysis of the article was complex and multi-disciplinary. The practical material was provided by the novel of St. King "Rose Madder". The subject-matter for analysis was the emotional – sensitive state of the principal personage Rose who experienced ever changing stages: from despair to fear; later joy, peace and happiness. St. King artfully rendered all these states masterfully playing with various linguistic tools of their expression, their variations providing successful actualization. The chosen innovative notions of this article based on multi-disciplinary achievements contributed to get access to some of St. King's secrets. The stated aim of the present article was achieved.

Keywords: creativity; literary worlds modeling; interdisciplinary input; new technologies; nomination; clarification of traditional terms; perception; visualization.

References

1. Gural' S.K., Petrova G.I., Smokotin V.M. (2018) Vyrazit' nevyrazimoye: vozmozhnosti sinergeticheskikh usilij lingvistiki i filosofii [To express the ineffable: the possibilities of synergistic efforts of linguistics and philosophy] // Jazyk i kul'tura – Language and Culture. 42. pp. 6-18.

2. Bolotnova N.S. (2007) *Filologicheskiiy analiz teksta : ucheb. posobiye*. 3-ye izd [Philological analysis of the text: textbook, 3rd ed.]. M. : Flinta.
3. Zhogova I.G., Kuzina E.V., Medvedeva L.G., Nadezhkina E.Yu. (2018) *Jazykovyye sposoby sozdaniya saspensa v proizvedeniyakh zhanra "triller" i sposoby ikh aktualizatsii (na materiale romanov anglojazychnykh avtorov)* [Language ways of creating suspense in the works of the "thriller" genre and the ways of their actualization (based on the novels of English-speaking authors)] // *Jazyk i kul'tura – Language and Culture*. 43. pp. 46-57.
4. Bekhtereva N. (2006) *The Magic of Creativity and Psychophysiology. Considerations, Thoughts, Hypothesis*. SPb. : Rossiyskaya akademiya nauk; Institut mozga. pp. 67, 74.
5. Vygotskiy L.S. (1965) *Psikhologiya iskusstva* [The psychology of art]. M. : Iskustvo.
6. Leont'ev A.N. (1963) *Nekotoryye problemy psikhologii iskusstva. Izbrannyye psikhologicheskiye proizvedeniya : v 2 t. Pedagogika* [Some problems of the psychology of art. Selected psychological works: in 2 volumes. Pedagogy]. Vol. 2.
7. Sorokin Yu.A. (1977) *Bibliopsikhologicheskaya teoriya* N.A. Rubakina [Bibliopsychological theory of N.A. Rubakin]. M. : Kniga.
8. Belyanin V.P. (1988) *Psikholingvisticheskiye aspekty khudozhestvennogo teksta* [Psycholinguistic aspects of the fictional text]. M. : Izd-vo MGU.
9. Nikiiforova O.I. (1972) *Issledovaniya po psikhologii khudozhestvennogo tvorchestva* [Studies on the psychology of artistic creativity]. M. : Izd-vo MGU.
10. Parandovskiy YA. (1990) *Alkhimiya slova* [Alchemy of the word]. M. : Pravda.
11. Rubakin N.A. (1977) *Psikhologiya chitatelya i knigi* [Psychology of the reader and the book]. M. : Kniga.
12. Andreyeva K.A. (1993) *Tekst-narrativ: opyt strukturno-semanticheskoy interpretatsii* [Narrative text: experience of structural-semantic interpretation]. Tyumen' : Izd-vo TyumGU.
13. Wikipedia / Perception. This page was last edited on 11 February 2019, at 17:25 (UTC).
14. Wikipedia / Visualization. This page was last edited on 24 January 2018, at 16:54 (UTC).
15. Turner M. (1996) *The Literary Mind*. N. Y. : Oxford University Press.
16. Zunshine L. (2003) *Theory of Mind and Experimental Representations of Fictional Consciousness // Narrative*. Vol. 11 (3). pp. 270-291.
17. Karavayeva E.G. (2018) *Pertseptivnyye kharakteristiki foneticheskikh realizatsiy na meste orfograficheskikh* [Perceptual characteristics of phonetic realizations in the place of spelling] // *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta*. Vol. 15 (3). pp. 424–437.
18. Varfolomeyeva Yu.N. (2015) *Semantika bytiynykh predikatov teksta tipa "opisaniye"* [Semantics of existential predicates of the text of the type "description"]. *Filologicheskiye nauki // Voprosy teorii i praktiki*. 10 (52), part 1. pp. 47-51.
19. Gal'perin I.R. (1981) *Tekst kak objekt lingvisticheskogo issledovaniya* [Text as an object of linguistic research]. M.
20. Andreyeva K.A. (2016) *Tekhnologii kognitivnoy poetiki v eksplikatsii konstruirovaniya fantasticheskogo mnogomiriya* [Technologies of cognitive poetics in the explication of the construction of the fantastic multiworld] // *Slovo, Vyskazyvaniye, Tekst : materialy mezhdunar. nauchnoy konferentsii*. Chelyabinsk.
21. Andreyeva K.A. (2016) *Obshchiye i idiospetsifichnyye tekhnologii Stivena Kinga v konstruirovanii fantasticheskogo mnogomiriya* [General and idiospecific technologies of Stephen King in the construction of a fantastic multiworld] // *Kognitivnyye issledovaniya jazyka*. 26. pp. 409-412.
22. Andreyeva K.A. (2016) *Khroniki Narnii v russkom perevode: Arkhitektura parallel'nykh tekstovnykh mirov* [The Chronicles of Narnia in Russian translation: Architecture of parallel textual worlds] // *Russkaya rechevaya kul'tura i tekst : materialy 9-oy mezhdunar. konferentsii*. Tomsk : Tomskiy gosud. ped. un-t. pp. 79-86.
23. King S. (2010) *Rose Madder*. Hachette, UK.
24. Stiveng S. (2017) *Roza Marena. Roman / per. s angl. T. Pokidayevoy, N. Gordeyevoy*. M. : AST.

КОГНИТИВНОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ СЕМАНТИКИ СОСЛАГАТЕЛЬНОГО НАКЛОНЕНИЯ (на примере английского глагола *would*)

А.С. Дружинин, О.Г. Поляков

Аннотация. Статья посвящена исследованию когнитивно-перцептуальных механизмов образования и речевой актуализации грамматического значения сослагательного наклонения в современном английском языке. В качестве объекта исследования выступает лексема *would*, семантическая структура которой является результатом вторичной грамматикализации в рамках категории сослагательного наклонения. Цель комплексного анализа глагольной лексемы заключается в попытке реконструировать когнитивные процессы, связанные с речемыслительной и перцептивной деятельностью человека, которая помогает ему познавать окружающий пространственно-временной континуум посредством накопления соответствующих «грамматических знаний». Компонентный лексический анализ, межязыковое интроспективное наблюдение и метод когнитивного моделирования позволили определить конфигурационные характеристики концептуальной структуры *would* в виде деривативной пространственно-образной схемы БУДУЩЕЕ внутри ПРОШЛОГО. Перспективизация как перцептуальный механизм фиксации точки внутреннего наблюдения, присущий любым процессам лингвокогнитивного конструирования реальности, обеспечивает определенный ракурс ментального обзора образуемой в сознании конфигурации пространств. В результате те или иные признаки пространственной конфигурации выходят на первый план в прагматике речи по сравнению с другими. Как показывает опыт интроспективного наблюдения, именно этот фактор влияет на разнородную интерпретацию грамматического значения *would*. В частности, наблюдатель может быть дистанцирован за пределы конфигурационной структуры (модель проекции) благодаря большей лингвопрагматической выделенности пространства прошлого (*if I were you, I would...*). В данном случае деривативные пространства будущего и прошлого концептуализируются (а точнее, воспринимаются) как независимая сущность, будто целая, отдельно существующая реальность. Мысленный наблюдатель как бы «отпускает от себя» временные плоскости и упускает их в своем актуальном настоящем. В результате более прагматически выделенными оказываются речевые смыслы нереализованности, упущенной возможности или нереальности. Несмотря на то, что эта модель чаще всего ассоциируется с грамматическим значением сослагательного наклонения, она является далеко не единственным и не самым распространенным способом гипотетических описаний субъюнктива (13% от общего семантического узуса лексемы *would*). В иных ситуациях точка ментального наблюдения может быть внутри пространства прошлого (ретроспективная модель), благодаря чему на первый план могут выходить семантические признаки хронологической реконструкции (так называемое будущее с точки зрения прошлого) и модальности (возможности, уверенности, удивления). Такая модель концептуализации про-

странственных отношений составляет 23% современного семантического узуса *would*. Самой распространенной формой (64% семантического узуса *would*) «ментального ориентирования» в конфигурационной структуре прошлого и будущего является мысленное самополагание внутри области БУДУЩЕЕ. В этом случае описываемая *would* ситуация осознается как проект, (как будто) реальное будущее, приближенное к актуальности. Однако рамки пространства прошлого «окрашивают» такой проект в смысловые оттенки осторожности, неуверенности либо связывают его с прошлым опытом субъекта (описание типичных действий в прошлом или на основе прецедентного опыта). Составленные модели семантической структуры *would* и их когнитивная интерпретация помогают раскрыть реальный познавательный опыт человека, зафиксированный им в рамках категории сослагательного наклонения, традиционно определяемой через понятие так называемой нереальности.

Ключевые слова: сослагательное наклонение; концептуальная деривация; перспективизация; языковая интроспекция; ретроспективная модель; проектная модель; проективная модель.

Введение

Актуальность исследования когнитивной природы явлений грамматической семантики объясняется необходимостью не только более ясно эксплицировать сложные смысловые связи внутри языковых структур, но и раскрыть причину их возникновения и речевого воплощения [1–3]. Такое возможно только благодаря обращению к реальному источнику семантических трансформаций – особенностям познавательной деятельности человека и процессам его лингвокреативного мышления [4]. Только тогда представляется возможным объяснить труднообъяснимое, в частности, например, как соотносится значение модальности и временной локализации английского глагола *would* с категорией сослагательного наклонения.

Исследование когнитивных факторов значения сослагательного наклонения имеет несомненную новизну, поскольку представляет собой попытку оттолкнуться от существующих структурно-семантических (отечественная школа лингвистики), функционально-коммуникативных (О. Есперсен, Ф. Палмер, Р. Хадлстон, Дж. Палэм, Дж. Лайонз), рационалистических и формально-логических (Д. Льюис, Н. Гудман, Дж. Коллинз, Дж. Коутс и др.) интерпретаций категории субъюнктива и предложить мыследеятельностную модель ее актуализации в языковом сознании и речевом поведении. В качестве теоретической опоры для данной модели служат следующие положения:

– грамматическое явление сослагательного наклонения в английском языке представляет собой продукт вторичной языковой категоризации, а его семантика – результат реконцептуализации пространственно-временных отношений. Это объясняется тем, что лингвистические средства субъюнктива «заимствованы» из других категорий (модально-

сти и времени), что указывает на их переосмысление в языковом сознании человека;

– вторичная категоризация и концептуализация (концептуальная деривация) обеспечивается способностью человека порождать новые концептуальные структуры на основе уже присутствующих в концептуальной системе [5, 6]. Это означает, что когнитивные «истoki» сослагательности следует искать в первичных значениях языковых единиц, доступных для подобного анализа.

Исходя из этого, на первый план выходят грамматикализованные глагольные единицы, чье лексическое значение подверглось прагматической конвенционализации [7] и / или метафорическому переосмыслению [8], дав начало новой, производной концептуальной структуре (Ср., например, *will* изначально как «волеизъявлять» и впоследствии как маркер будущности.) Такая структура включает в себе схематическую модель пространственно-временных взаимодействий между сущностями. Эта мыслительная абстракция может выступать в качестве эффективного когнитивного инструмента конструирования окружающей действительности, ее динамики и темпоральной протяженности.

Особый интерес в данном исследовании вызывают синтаксические сочетания с глаголом *would*, которому традиционно приписывается грамматическое значение сослагательности. Предметом исследования становятся когнитивные основания грамматического значения сослагательности, а точнее процедурные механизмы концептуальной интеграции, следующей из смешения нескольких ментальных пространств, представляющих собой внутренние образы реальности в сознании говорящего. Исходя из гипотезы о том, что языковые данные в виде лексемы *would* «обеспечивают очевидный и естественный доступ к ментальной деятельности человека» [9. С. 41], мы проведем ее когнитивно-семантический анализ с целью реконструкции познавательного и перцептуального опыта носителя английского языка, категоризованного им в «лингвоконцептуальных» рамках сослагательного наклонения. Базовые положения теории концептуальной интеграции в совокупности с методами языковой интроспекции, лексикографического и концептуального анализа слова, а также элементами когнитивного моделирования послужат основным методологическим инструментарием научной рефлексии.

Методология:

анализ номинативно-непроизводного значения *would*

Традиционно номинативно-непроизводное значение (ННЗ) выступает в качестве «фундаментальной основы», «лучшего представителя» семантической структуры любой лексики и составляет опорную точку

для анализа ее деривационных процессов. Это не только «буквальное», «первое», «главное», но и, как правило, узואально приоритетное значение лексической единицы (Р.О. Якобсон, В.В. Виноградов, Е. Курилович, С.Д. Кацнельсон, Д.Н. Шмелёв). Его метаязыковая формализация позволит определить исходные структуры знания, которыми привык пользоваться носитель языка для порождения всех речевых смыслов глагола *would*.

Материалом для анализа ННЗ послужат дефиниции *would*, представленные в словарях под первым номером. Дефиниции исследуются на предмет дифференциальных и интегральных признаков с использованием приема компонентного анализа:

- 1) *old use would* when you are saying what someone believed, hoped, or expected to happen or be the case (CCALED);
- 2) *used to refer to future time* from the point of view of the past (CALD);
- 3) *used to say what someone intended to do or expected to happen* (LDOCE);
- 4) *used for talking about what was going to happen in the past* (MEDAL);
- 5) *used to indicate what someone said or thought about what was going to happen or be done* (MWALD);
- 6) *used as the past form of will when reporting what sb has said or thought* (OALD);
- 7) *used to express desire or intent* (AHD);
- 8) *past of will (expressing the future tense) in various senses* (ODE);
- 9) *past tense of will* (RHK WCD);
- 10) *used: in reported speech, as the past tense of will* (Chambers);
- 11) *used as a past form of «will» after verbs in the past tense that report speech or thoughts* (Wordsmyth);
- 12) *a simple past tense and past participle of will* (DC);
- 13) *expresses conditionality or possibility* (LWU).

При анализе представленных дефиниций нельзя не отметить несколько трудностей: многие лексико-семантические варианты не дают четкого представления о концептуальных признаках слова (словоформы). Одни дефиниции указывают на грамматические свойства лексемы (8–12), даже уходя в термины структурного синтаксиса (10, 11), другие – на функциональные и прагматические особенности речевой актуализации слова (*used to express...*). Это объясняется тем, что словарные дефиниции скорее представляют собой попытку логической дифференциации значения на уровне речи с учетом различных прагматических и лексико-семантических факторов (сочетаемость со словами определенной семантической группы, употребление в той или иной коммуникативной ситуации), т.е. «проектируют результаты анализа объективных связей, не раскрывающего никакой языковой специфики» [10. С. 133]. Иными словами, имеющиеся лексикографические данные описывают

значение глагола не как концептуальную структуру, а как речевую данность, реальный жизненный процесс (приравнивая одно к другому).

Возникающие трудности наиболее явно, на наш взгляд, демонстрируют проблему когнитивной интерпретации грамматической семантики: восстановить и истолковать на материале грамматических абстракций реальные взаимосвязи, которые человек устанавливает между пространством языка и пространством физического мира, – довольно непростая задача. Тем самым, вместо того, чтобы оперировать нерасчлененными (а точнее, нерасчленяемыми), размытыми, «не цепляющимися ни за какие специфические ситуации», «широко виртуальными» (по И.К. Архипову) семантическими признаками, лексикографы расщепляют значение данного глагола и интерпретируют его в рамках таких разных лингвистических и лингводидактических понятий, как согласование времен, сослагательное наклонение и модальность (это, например, то же самое, что поставить перед собой цель перечислить все конкретные действия, которые может выражать широкозначный глагол *do*). Таким образом, перед нами встает задача реконструировать концептуальное содержание глагола *would* из имеющихся лексикографических данных о его, в большей степени речевых, особенностях.

В результате компонентного анализа ННЗ *would* сформулируем интегральный признак, объединяющий все «первые» дефиниции этого слова. В настоящем исследовании два из восьми словарей отмечают сему *to be going to happen in the past*, три – *future «from» the past* (CALD, OALD, ODE), к тому же почти во всех словарях находим следующие семы, указывающие на речемыслительную активность и волевую сферу человека: *think in the past* (MWALD, OALD), *believe in the past* (CCALED), *expect in the past* (CCALED, LDOCE), *intend* (LDOCE, AHD), *desire* (AHD), *speak or think* (Wordsmyth). Все эти компоненты значения имплицитно или эксплицитно выражают понятие будущности, тем не менее, эта будущность рассматривается в аспекте размышлений, расчетов, намерений, чаще всего (однако не всегда – см. AHD) сквозь призму прошедшего времени. Не стоит также оставлять без внимания первое историческое значение *would* – *desired, wished*, отмеченное WED как архаичное.

Во-первых, налицо семантическая «метаобразность» глагольной лексемы, свидетельствующая об интеграции нескольких образных схем – ментальных моделей пространства: БУДУЩЕЕ (то, что *еще будет*) интегрируется в ПРОШЛОЕ (т.е. того, что *уже было*). Представление «будущего сквозь призму прошлого» или «воспоминание о будущем» есть когнитивная попытка носителя языка «удержать» в сознании двойной образ воспринимаемой реальности. Этим самым он, по всей видимости, старается пережить будущие взаимодействия, которые «заключены» в рамки его прошлого опыта, т.е. эти будущие взаимодей-

ствия каким-то образом ему известны, знакомы, благодаря тому, что они фактически уже состоялись. Деривативную концептуальную структуру лексемы *would* предварительно можно смоделировать, как показано на рис. 1.

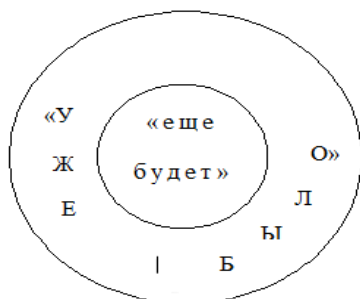


Рис. 1. Модель концептуальной структуры *would*

Во-вторых, дефиниционный анализ свидетельствует о референции глагола к эмоционально-волевой сфере человека, различным состояниям его психической активности (*expect, believe, intend, think, desire*). Данные семы неслучайны: концептуальная структура *would* как таковая определяется наличием, а точнее позицией активного деятеля, субъекта познавательных процессов, т.е. концептуализатора (или наблюдателя). Смещение двух концептуальных полей, фиксируемое в семантике ННЗ *would*, происходит благодаря особой точке зрения, перспективе внутреннего субъекта как неотъемлемой точки отсчета для восприятия (а точнее, осмысления) сложных пространственных отношений.

Основанием для «возникновения» данной фигуры концептуализатора служит когнитивный механизм перспективизации (Р. Лэнкер, Л. Тэлми, Ж. Фоконье, М. Тернер, А. Верхаген, Р. Маклори и др.), осуществляющий фокусирование внимания мысленного наблюдателя на наиболее выделенных (*salient*) признаках описываемой в данный момент речи сущности, в то время как остальные ее концептуальные составляющие в прагматике высказывания уходят (для него) на задний план. Опираясь на психологическую теорию восприятия, объясняющую факт того, что один и тот же объект может видеться человеком по-разному в зависимости от ракурса наблюдения, данный когнитивный принцип конструирования образов действительности играет немаловажную роль в речемыслительных процессах создания и интерпретации языковых значений (метакатегория наблюдателя [11]).

В случае с анализируемым ННЗ позиция наблюдателя, а точнее его эмоционально-когнитивная перспектива, внедрена в концептуальную структуру *would*, однако точное место мысленного наблюдения пока

неясно и требует дальнейшего анализа. Вариантов для локализации может быть три (рис. 2).

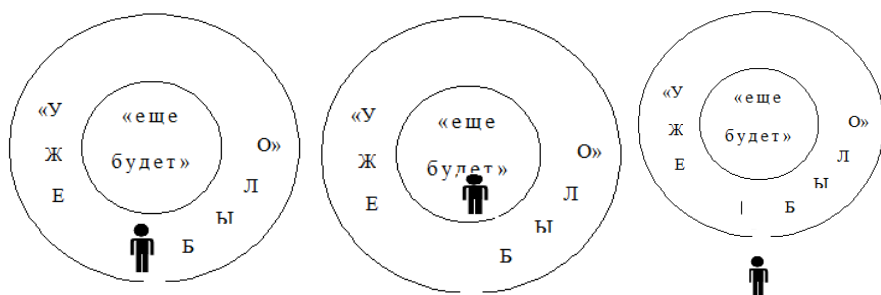


Рис. 2. Модели перспективизации в концептуальной структуре *would*

Исследование и результаты: интроспективный анализ и когнитивное моделирование семантики *would* сквозь призму русскоязычного сознания

Для того чтобы решить поставленный выше вопрос, в первую очередь необходимо интроспективно проанализировать собственный языковой опыт на уровне интуитивного осмысления концептуальных и лингвистических связей. Ввиду того, что концептуальное смешение двух временных пространств не является частью непосредственного и привычного лингвокогнитивного опыта носителей русского языка, интроспективный анализ целесообразно проводить опосредованно, через поиск адекватных «искусственных», но интуитивно понятных эквивалентов. Грамматическая специфика русского языка, а также знание его прецедентных феноменов позволяют нам найти следующие средства передачи вторичной пространственно-временной маркированности:

(1) «ЗАВТРА БЫЛА война»

В первом случае название известного произведения Б. Васильева позволяет нам проследить концептуальную структуру, создаваемую в нашем сознании с помощью, на первый взгляд, несочетаемых семантических единиц. Даже не погружаясь в сюжет повести, мы как читатели можем актуально пережить яркий образ предвосхищения, проектирования будущих событий с позиции уже неактуального сознания другого субъекта (персонажа). Такой лингвостилистический прием нарратива заставляет читателя не только погрузиться в создаваемую автором художественную реальность, но и более живо ее проживать через психологические состояния персонажей (вот как заглавие повести интерпретируется в одной из рецензий: «Читаешь название повести и сразу чувствуешь несообразность, парадоксальность, нелепость даже в сочетании этих трех слов: завтра была война. Это оттого, что ЗАВТРА и

БЫЛА несочетаемые слова. ЗАВТРА предполагает будущее время. Оно еще не наступило и вдруг – БЫЛА?! Как это возможно?! <...> Рассказы о войне в книге отсутствуют, но ощущение войны присутствует и на страницах книги, и в жизни героев. Девятиклассники – герои повести не замечают этого. Они живут своей жизнью: взрослеют, влюбляются, сбегают с уроков, спорят с учителями, ходят в кино и т.д. И вот тут вдруг понимаешь, что война еще не БЫЛА <...> Борис Васильев предупреждает нас, живущих в другом времени, даже в другом измерении: а вдруг ЗАВТРА ВОЙНА» [<http://wordru.ru/zavtra-by-la-vojna/>]).

Это значит, что мы становимся участниками такой ситуации пространственно-временного ориентирования, в которой наблюдаем будущее «глазами» кого-то. При этом мы отдаем себе отчет в том, что концептуальные рамки пространства ЕЩЕ БУДУТ ограничены пространством УЖЕ БЫЛО, т.е. понимая, что наблюдаемое уже неактуально (например, мы знаем, чем все закончилось). Таким образом, в нашем сознании происходит процесс той концептуальной деривации, которая вошла в когнитивную привычку носителей английского языка, в лексиконе которых есть для этого отдельное слово *would*. Перспективизируем мы себя внутри одного из ментальных пространств, а именно прошлого (УЖЕ БЫЛО), более явно ощущая перед собой предстоящее – ЕЩЕ БУДЕТ (рис. 3).

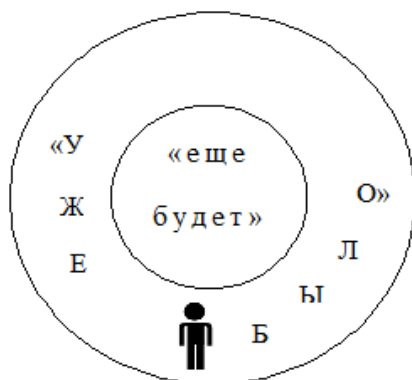


Рис. 3. Ретроспективная модель концептуальной структуры *would*

Носителям русского языка сложно представить, что такая модель перспективизации и концептуальной интеграции для представителей англоязычного социума является ординарным явлением, присущим повседневной речи, а не только художественному дискурсу. Особенно часто это проявляется в ситуациях описания прошлых событий, когда требуется указать на смысл предвосхищения, т.е. воссоздать, реконструировать потенциальное ЕЩЕ БУДЕТ через его мысленное (воображаемое) наблюдение: *I said he would come*. Данную когнитивно-перцептуальную модель семантики *would* мы назовем **ретроспективной**.

(2) «На вчерашний спектакль ПРИХОДИТЕ ВЧЕРА»

При иной пропозициональной структуре высказывания модель перспективизации меняется. Высказывания типа «Приходите вчера» или «Спектакль будет вчера» могут иметь прагматический смысл упущенной возможности, осознание которой ощущается через маркер будущности, а безнадежность, связанная с ее реализацией, – через маркер прошедшего времени. Например, цитата из стихотворения поэта-песенника И. Резника – «на вчерашний спектакль приходите вчера» – иллюстрирует призыв лирического героя сделать то, что сделать фактически нельзя, видимо, потому что это было сделано, но не совсем успешно (адресат на спектакль не пришел). Рисуемая картина недействительного, неактуального (нереального) события сквозь призму предвосхищения его будущей реализации вызывает те или иные коннотации, связанные с сожалением о совершенной ошибке. В данном случае позиция концептуализатора находится за пределами интегрированных «концептуальных полей», поскольку признак УЖЕ БЫЛО является перцептивно выделенным и наиболее значимым в процессе интерпретации смысла (рис. 4).

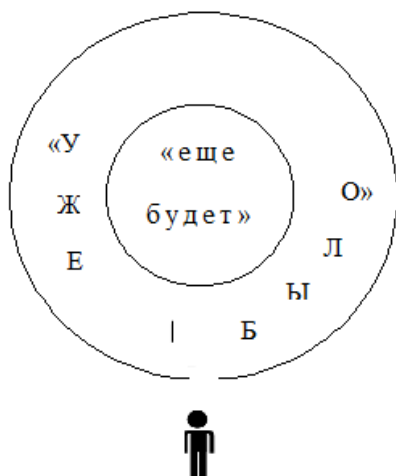


Рис. 4. Проективная модель концептуальной структуры *would*

Стоит отметить, что более привычной языковой референцией для этой модели в русском языке служит традиционная сослагательность: «вы бы пришли на вчерашний спектакль» (ср. *You would / should / ought to have come*). В английском языке, соответственно, данное грамматическое значение создается с помощью анализируемого *would*, но не всегда, а только в определенных сочетаниях. Последние так или иначе должны актуализировать смысл прошедшего (ушедшего) события (УЖЕ БЫЛО) как объекта перцептивного выделения для концептуали-

затора. В качестве таких языковых элементов могут выступать формы перфекта (*would + have come*) либо маркеры прошедшего времени (*if I had a chance, I would come*). Из этого следует, что в основе грамматического значения «традиционного» сослагательного наклонения лежит концептуальная структура смешанных временных пространств с дистанцированной позицией наблюдателя. Данную когнитивно-перцептуальную модель семантики *would* назовем **проекцией**.

(3) «Иной раз, БЫВАЛО, СЛУЧИТСЯ встреча...»

Сочетание грамматических значений будущего и прошедшего времени в данной фразе, заимствованной из произведения Н.В. Гоголя, также демонстрирует попытку «совместить несовместимое» в сознании русского человека. Однако результаты эксперимента с ментальным смешением разных пространственно-временных образных схем оказываются положительными: образованное производное значение присутствует в лингвокогнитивном опыте носителей русского языка, поскольку разные лексические вариации сочетания БЫВАЛО СЛУЧИТСЯ далеко не редкость в нашей языковой картине мира (ср., например: «Позовет, бывало, меня», «Как, бывало, скажут на войну идти...»).

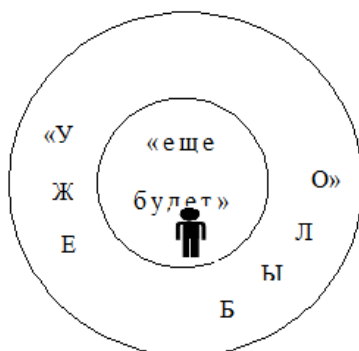


Рис. 5. Проектная модель концептуальной структуры *would*

Стоит заметить, что данное семантическое явление характеризует художественный нарратив как наиболее действенный способ экспрессивно красочной реконструкции реальности. Произнося или читая фразу «Бывало, случится встреча», мы погружаемся в воспоминания о былом, переживая внутреннее состояние эмоционально-волевого предвосхищения встреч, в которых, вероятно, имплицитно присутствует фактор неожиданности (в отличие от ретроспективных ситуаций). Иными словами, мы становимся на место персонажа таким образом, что переживаем встречу как реальное будущее, отвлекаясь от знания того, что встреча была / будет неизбежной (как в случае с «ЗАВТРА БЫЛА война»). То же само наблюдается в английском языке (ср. *We would meet at times*). Тем самым предположим, что перспективизация

происходит внутри пространства ЕЩЕ БУДЕТ, и назовем данную модель **проектной** (см. рис. 5).

Верификация результатов: когнитивно-интерпретационный анализ лексемы *would* в современном английском языке

На следующем этапе когнитивного анализа необходимо обратиться к лексико-семантической специфике *would* и проследить особенности речевой реализации его деривативной концептуальной структуры. Это позволит нам уточнить когнитивные рамки грамматического значения сослагательности в семантике *would* и верифицировать результаты интроспективного наблюдения уже на материале английского языка. Синтез словарных дефиниций всех остальных лексико-семантических вариантов (ЛСВ) помогает выделить повторяющиеся семы глагола *would* (таблица).

Повторяющиеся семы глагола *would*

Дефиниции остальных ЛСВ	Кол-во повторений (в порядке убывания)	Словари
used to say that something <i>happened often</i> or regularly in the past	10	LDOCE; CALD; MWALD; CCALD; MEDAL; AHD; WKT; Chambers; OALD; DC
used to <i>ask</i> or <i>request</i> someone <i>politely</i> to do something	10	LDOCE; CALD; MWALD; ODE; CCALD; MEDAL; Wordsmyth; Chambers; OALD
used to say that someone wants something or <i>wants</i> to do something	10	LDOCE; CALD; MWALD; ODE; CCALD; MEDAL; AHD; Chambers; OALD; DC
used when <i>giving</i> or <i>asking for advice</i> or <i>opinion</i>	10	LDOCE; CALD; ODE; CCALD; MEDAL; AHD; Wordsmyth; Chambers; OALD
used to express a strong <i>wish</i> or <i>desire</i> about an <i>unlikely</i> situation	10	LDOCE; CALD; ODE; CCALD; MEDAL; AHD; Wordsmyth; Chambers; OALD
used to say that an action is <i>typical</i> or <i>expected</i> – usually used to show <i>disapproval</i>	9	LDOCE; CALD; ODE; CCALD; MEDAL; WKT; Wordsmyth; Chambers; OALD
<i>doubt</i> or <i>uncertainty</i> ; <i>guessing</i> or <i>presuming</i>	6	MWALD; CCALD; CALD; AHD; WKT; DC
used to say that someone <i>was willing</i> or <i>refused to do</i> something	5	LDOCE; CCALD; MEDAL; Chambers; OALD
<i>imagined</i> situation or event	5	LDOCE; CALD; ODE; Wordsmyth; OALD
used when talking about something that <i>did not happen</i> , or a situation that cannot exist	4	LDOCE; CCALED; MEDAL; OALD
<i>contingency</i> or <i>possibility</i>	4	CALD; MWALD; AHD; WKT
<i>result</i> or <i>effect</i>	4	CCALD; ODE; CALD; Chambers
used to refer to a situation that is or was <i>quite likely</i>	3	CALD; CCALD; Chambers

Дефиниции остальных ЛСВ	Кол-во повторений (в порядке убывания)	Словари
<i>intent or plan</i>	3	CALD; MWALD; DC
<i>could or couldn't</i>	3	CALD; MWALD; MEDAL
<i>consent or choice</i>	2	MWALD; ODE
used to <i>offer</i> something to someone or <i>invite</i> them somewhere politely	2	OALD; LDOCE
used after 'so that' to show that someone was trying to <i>make something happen or prevent something</i>	2	LDOCE; OALD
<i>obstinate resistance</i> to advice	1	Chambers
<i>frustration</i> at some happening	1	Chambers
<i>should: reason</i>	1	CALD
used to say something that is <i>not obvious</i>	1	CCALD

Выделенные семы отражают результаты разноуровневого лингвистического анализа: это факторы – прагматические (значения запроса, просьбы, вежливости, приглашения, предложения, согласия), логические (признаки условности, следственности) и семантические (значения сомнения, уверенности, разочарования). Более того, наблюдается разрозненность и даже противоречивость в толковании некоторых ЛСВ: в одной из дефиниций грань между пространством прошлого и настоящего не проводится (*a situation that is or was likely*).

На наш взгляд, лексикографические интерпретации семантики *would* стоит рассматривать с позиции выделенности признаков концептуальной структуры, попадающих в фокус внимания концептуализатора в зависимости от той или иной стереотипной речевой ситуации. Проанализируем подробнее, как происходит процесс перспективизации в каждом случае концептуальной интеграции двух пространств будущего и прошлого в сознании носителя английского языка посредством глагольной референции *would*. Материалом для анализа послужат примеры из словарных дефиниций, ранжировка которых будет сделана согласно количеству повторений сем во всех лексикографических источниках в порядке убывания.

1. «Used to refer to future time from the point of view of the past». *He said he would see his brother tomorrow* (CALD). Потенциальность (ЕЩЕ БУДЕТ) реконструируется из памяти о том, что УЖЕ БЫЛО. Наблюдатель, эксплицированный местоимением *he*, *ретроспективен* и локализован внутри пространства УЖЕ БЫЛО. В результате значимыми оказываются признаки предвосхищения будущего и памяти о нем одновременно.

2. «Used to talk about things in the past that happened often or always». *He would always turn and wave at the end of the street* (CALD). В данном случае смешения концептуальных пространств перспективизация носит

проектный характер, поскольку на передний план выходит ощущение (как будто) реального будущего.

3. «Used to say that someone wants something or wants to do something». *He'd rather die than let me think he needed help* (CALD). Аналогичным образом *проектный* наблюдатель «видит» перед собой реальное будущее (ср. рус. «Он скорее умрет»), однако, благодаря концептуальной интеграции пространства будущего в пространство прошлого (т.е. понятно, что он «не умрет», потому что в такой ситуации «никто не умирал»), создается смысл преувеличения и негодования.

4. «Used when giving or asking for advice or opinion». *She'd describe her reaction to the film as one of disappointment* (CALD). Концептуализатор так же *проектен*, и за счет смещения ментальных пространств создается смысл осторожного допущения.

5. «Used to express a strong wish or desire about an unlikely situation». *I wish you'd be quiet for a minute* (OALD). В этом контексте перспектива наблюдения находится внутри пространства ЕЩЕ БУДЕТ (она *проектна*), поскольку говорящим ощущается реальное будущее, что в сочетании с *wish* приобретает смысл желаемого предвосхищения. Осознаваемое им пространство прошлого в концептуальной структуре *would* помогает воссоздавать опыт уже состоявшихся в прошлом похожих предвосхищений и подразумевать смысл неоднократности и повторности, а значит, более эмоционального повеления (ср. «Да замолчите же наконец...»).

6. «Used to say that an action is typical or expected – usually used to show disapproval». *You would go and spoil it, wouldn't you!* (CALD). Еще более явно *проектная* модель концептуальной структуры *would* проявляется в этой ситуации: говорящий буквально ожидает будущие действия адресата высказывания, одновременно «воссоздавая» их в своей памяти. Поэтому выделенными признаками в речевой ситуации становятся типичность и ожидаемость.

7. «Doubt or uncertainty; guessing or presuming». *He would seem to be getting better*. В данной ситуации концептуальная структура *would* реализуется с той же *проектной* позицией наблюдателя, что и в предыдущих случаях: состояние неуверенности, соответствующее референции *seem*, предвосхищается говорящим на основе воссоздания в памяти прошлых подобных состояний. Иными словами, говорящий, по всей видимости, начинает конструировать потенциальность своей неуверенности как следствие уже наблюдавшейся неуверенности (*seemed*). На уровне речевого смысла высказывания такого типа (*would seem, would appear*) интерпретируются как осторожное предположение или сомнение относительно описываемого актуального события («кажется, будто...»).

8. «Used to say that someone was willing or refused to do something». *My car wouldn't start this morning* (OALD). В данном примере иллюст-

рируется речевая ситуация, похожая на (2), где перед *проектным* концептуализатором предстают будущие события, такие же явные, как и в актуальной реальности (ср. «Машина опять не заведется (если я попробую еще раз)» = «Машина никак не заводится»). Тем не менее, благодаря концептуальному пространству прошлого, отображенного в семантике *would*, присутствует осознание того, что речь идет о прошлом (ср. «Машина опять не завелась (когда я попробовал еще раз)» = «Машина никак не заводилась»).

9. «Imagined situation or event». *I would hate to miss the show* (CALD). Нежелание (*hate*) ощущается говорящим как потенциальное состояние, которое еще можно избежать или скорректировать (т.е. он как будто бы оглядывается назад). Это достигается за счет выстраивания в его сознании концептуальной структуры бленд-пространства будущего и прошлого, где наиболее выделенным для него становится *проектная* область будущего.

10. «Used when talking about something that did not happen, or a situation that cannot exist». *I would have phoned you, but there wasn't time* (LDOCE). Признак совершенности, актуализируемый перфектной формой, обеспечивает когнитивно-перцептуальную выделенность концептуального пространства прошлого (УЖЕ БЫЛО) в сознании говорящего. Это означает, что абстрактный наблюдатель ментально позиционируется за пределами интегрированных пространств ЕЩЕ БУДЕТ и УЖЕ БЫЛО, которые *проецируются* как самостоятельная, будто отдельно существующая область взаимодействий. В результате создается речевой смысл несуществующей, нереальной или воображаемой ситуации, в которой, к тому же, упущена возможность совершения действия (*have phoned*).

11. «Contingency or possibility». *What would you do if you lost your job?* (CALD). Здесь, как и в предыдущем примере, мы имеем дело с когнитивной моделью *проекции*, лежащей в основе концептуальной структуры *would*. Форма прошедшего времени (*lost*) создает выделенность пространства прошлого, «вытесняя» фигуру наблюдателя за пределы этого пространства. Таким образом, смысл высказывания интерпретируется как гипотетическая возможность.

12. «Used to describe effect or result». *Ordinarily it would be fun to be taken to fabulous restaurants* (CCALED). Моделирование когнитивно-семантической структуры глагола *would* на этом примере будет практически идентичным анализу, проведенному в ситуации (4).

13. «Used to refer to a situation that is or was quite likely». *The guy on the phone had an Australian accent. That would be Tom, I expect* (CALD). Говорящий создает реконструированное предвосхищение потенциального состояния ([I thought] it would be Tom), выступая в роли *ретроспективного* наблюдателя. Здесь он осознает свое мысленное присутствие внутри пространства УЖЕ БЫЛО (*the guy had an accent*), при этом

«заглядывая в будущее», в котором ему предстоит пережить новое состояние (*it would be Tom*). Благодаря этому в ситуации речи прагматически выделенным становится смысловой признак вероятности.

14. «Intent or plan». *Nutritionists would have us all eat whole grains* (DC). Пример иллюстрирует проектную когнитивную модель семантики *would*: говорящий осознает описываемое состояние *would have* как реальное будущее (как в [will have]), связывая его при этом с опытом прецедентных состояний [nutritionists had us all eat]. Предположительно, такой речевой смысл намерения и плана будет соответствовать русскому эквиваленту «Опять диетологи заставят...»

15. «Could or couldn't». *The barrel would hold 20 gallons* (MWALD). Представляется, что этот предмет снабжен недостаточным контекстом для того, чтобы точно утверждать о позиции внутреннего наблюдателя как факторе интерпретации смысла *would*. Опираясь на дефиницию, можно, однако, решить, что речь идет о ретроспективности, т.е. перспективизируемым становится пространство прошлого.

16. «Consent or choice». *He would put it off if he could* (MWALD). Когнитивные особенности семантики *would* в данном случае схожи с теми, что были проиллюстрированы в примере (11), за исключением семантико-прагматического признака согласия или выбора, выделенного составителями словаря в отдельную дефиницию *would*.

17. «Used to offer something to someone or invite them somewhere politely». *Would you have dinner with me on Friday?* (OALD). Вопросительная форма высказывания, аналогичного по содержательной и коммуникативно-прагматической характеристике примеру (16), создает речевой смысл приглашения или предложения.

18. «Used after 'so that' to show that someone was trying to make something happen or prevent something». *We packed all the books in wooden boxes so that they wouldn't get damaged* (LDOCE). Точка активного наблюдения фиксируется в сознании говорящего ретроспективно, внутри концептуального пространства УЖЕ БЫЛО, в результате чего поле будущности осмысливается в рамках уже не актуальной целевой установки (*so that*).

19. «Used to suggest obstinate resistance to advice». *He would have his own way* (Chambers). Когнитивно-семантические характеристики лексемы *would* в данном случае совпадают с теми, что реализованы в речевой ситуации (6).

20. «Used to suggest frustration at some happening». *It would rain, just as we're setting out* (Chambers). То же, что в примерах (6) и (19): говорящий ощущает дождь как проект и позиционирует себя внутри пространства будущего дождя ([it will] rain), поскольку осознает «позади себя» уже прошедший такой же дождь (как прецедент), т.е. опыт уже состоявшегося дождя в прошлой похожей ситуации ([it rained]) стано-

вится средством предвосхищения будущего дождя. Ср. рус. «опять дождю надо пойти тогда, когда мы отправляемся в путь».

21. «Used in negative sentences with verbs such as ‘guess’ and ‘know’ when you want to say that something is not obvious, especially something surprising». *Chris is so full of artistic temperament you’d never think she is the daughter of a banker* (CCALD). Говорящий дает понять, что описываемое состояние невозможно в будущем также потому, что подобных прецедентов еще не было. Иными словами, концептуальная структура, реализуемая лексемой *would*, фиксирует *проектного* наблюдателя в сознании говорящего.

22. «Should: reason». *He came to see you. Why else would he come?* (CALD). В данной речевой ситуации создается смысл удивления прецедентом, что, на наш взгляд, реализуется *ретроспективной* моделью семантического содержания *would* в вопросительной форме высказывания. Говорящий ставит себя внутри пространства прошлого (*came*), а затем заглядывает в будущее как зеркальное отражение, буквально рефлексировав и оценивая целесообразность произошедшего.

Заключение

В данном исследовании предпринята попытка реконструировать когнитивно-дискурсивные механизмы образования и реализации грамматического значения сослагательного наклонения на примере английской лексемы *would*. В ходе когнитивного анализа мы пришли к выводу, что концептуальная структура лексемы *would* является результатом деривации ментальных образов прошлого (УЖЕ БЫЛО) и будущего (ЕЩЕ БУДЕТ).

Значение сослагательности в традиционной ее интерпретации, т.е. ассоциируемой с нереальностью или нереализованностью, образуется в английском языке благодаря особым перцептуальным факторам концептуализации интегрального пространства прошлого и будущего, заключающимся в процессах перспективизации отдельных его признаков. В частности, речь идет о ментальном дистанцировании абстрактного наблюдателя «за пределы» конфигурационной структуры. Благодаря этому она концептуализируется (а точнее, воспринимается) как независимая сущность, будто целая, отдельно существующая реальность. Мысленный наблюдатель как бы «отпускает от себя» временные плоскости и упускает их в своем актуальном настоящем. В результате более прагматически выделенными оказываются речевые смыслы нереализованности, упущенной возможности или нереальности. Данную когнитивно-перцептуальную модель семантики *would* мы называем проекцией. Анализ современных лексикографических данных показал, что этот способ концептуализации пространственно-временного континуума составляет лишь 13% всего семантического узуса лексемы *would*.

При иных точках наблюдения, а именно внутри пространства прошлого и будущего, на первый план выходят другие признаки, в результате чего общее значение глагола может трактоваться вне категории сослагательности, потому что значение упущенной возможности и нереальности осознается не так явно. В частности, точка ментального наблюдения может быть внутри пространства прошлого (ретроспективная модель), благодаря чему на первый план в речевой ситуации могут выходить семантические признаки хронологической реконструкции (так называемое будущее с точки зрения прошлого) и модальности (возможности, уверенности, удивления). Такая модель концептуализации пространственных отношений составляет 23% современного семантического узуса *would*.

Самой распространенной формой (64% семантического узуса *would*) «ментального ориентирования» в конфигурационной структуре прошлого и будущего является мысленное самополагание внутри области ЕЩЕ БУДЕТ. В этом случае описываемая *would* ситуация осознается как проект, (как будто) реальное будущее, приближенное к актуальности. Однако рамки пространства прошлого «окрашивают» такой проект в смысловые оттенки осторожности, неуверенности либо связывают его с прошлым опытом субъекта (описание типичных действий в прошлом или на основе прецедентного опыта).

Результаты исследования показывают, что грамматическое значение сослагательного наклонения в современном английском языке не теряет своего категориального статуса, поскольку является лингвокогнитивным продуктом особого способа пространственного и абстрагирующего мышления. Он заключается в конструировании сложной ментальной действительности посредством интеграции пространственно-временных форм реальности, а также во вторичной языковой категоризации посредством двойной грамматикализации лексем (например, *would* как исторически прошедшая форма глагола *will* переосмысливается в качестве новой системной лексико-грамматической единицы). При этом единственным дезориентирующим фактором в интерпретации языковедами сослагательности (в частности, на примере семантики *would*) остается специфика «когнитивной привычки» англоязычного социума образовывать концептуальную деривацию пространственно-временных абстракций не только по свойственной другим языковым культурам модели проекции (*if I were you, I would...*), но также по ретроспективной и проектной моделям. Из этого следует, например, что носителю английского языка привычнее фокусироваться на признаках будущности: как показал анализ, именно так чаще всего в его сознании происходит «со-слагание» ментальных пространств. Носителю русского языка, напротив, может показаться это непривычным и трудно ассоциируемым со значением сослагательности, однако это не значит, что

такой способ мышления в его языковом сознании отсутствует (ср., например, просторечные директивы типа «Встал и пошел отсюда!», восходящие к значению сослагательности).

Литература

1. **Болдырев Н.Н.** Язык и система знаний. Когнитивная теория языка. М. : Языки славянских культур, 2018. 480 с.
2. **Котюрова М.П., Кушнина Л.В., Аликина Е.В.** Когнитивная функция выражения определенности / неопределенности высказываний в научном тексте // Язык и культура. 2018. № 42. С. 81–99.
3. **Скребицова Т.Г.** Когнитивная лингвистика. Классические теории, новые подходы. М. : Языки славянских культур, 2018. 392 с.
4. **Серебренников Б.А.** Роль человеческого фактора в языке: Язык и мышление. М. : Наука, 1988. 242 с.
5. **Fauconnier G., Turner M.** Blending as a central process in grammar // *Conceptual Structure, Discourse and Language* / ed. by A. Goldberg. Stanford, 1996. P. 113–130.
6. **Бабина Л.В.** Проблемы концептуальной деривации // Вопросы когнитивной лингвистики. 2007. № 4. С. 86–91.
7. **Traugott E.C., König J.-P.** The semantics-pragmatics of grammaticalization revisited // *Approaches to Grammaticalization* / ed. by E. Traugott, B. Heine. Amsterdam: John Benjamins, 1991. Vol. I. P. 189–218.
8. **Heine B.** *Cognitive Foundations of Grammar*. Oxford : Oxford University Press, 1997. 196 p.
9. **Кубрякова Е.С.** Начальные этапы становления когнитивизма: лингвистика-психология-когнитивная наука // Вопросы языкознания. 1994. № 4. С. 34–47.
10. **Архипов И.К.** Язык и языковая личность. СПб. : Книжный дом, 2008. 248 с.
11. **Верхотурова Т.Л.** Фактор наблюдателя в языке науки. Иркутск : Изд-во Иркут. гос. лингвист. ун-та, 2008. 290 с.

Список сокращений

AHD – American Heritage Dictionary of the English Language. 4th ed. New York : Houghton Mifflin, 2000.

CALD – Cambridge Advanced Learner's Dictionary, 3rd ed. Cambridge : Cambridge University Press, 2008.

CCALD – Collins Cobuild Advanced Learner's Dictionary. Glasgow : Harper Collins, 2008.

Chambers – The Chambers Dictionary. URL: <https://chambers.co.uk/search/>

DC – Dictionary.com. URL: <https://www.dictionary.com>

LDOCE – Longman Dictionary of Contemporary English. 5th ed. Harlow, Essex : Pearson, 2009.

LWU – Lookwayup: Online Dictionary. URL: <http://lookwayup.com/>

MEDAL – Macmillan English Dictionary for Advanced Learners. 2nd ed. Oxford : Bloomsbury, 2010.

MWALD – Merriam-Webster's Advanced Learner's Dictionary. Springfield : Federal Street Press, 2010.

OALD – Oxford Advanced Learner's Dictionary. 8th ed. Oxford : Oxford University Press, 2010.

ODE – Oxford English Dictionary. URL: <https://en.oxforddictionaries.com/>

RHK WCD – Random House Kernerman Webster's College Dictionary, 2010.

WKT – Wiktionary. The Free Dictionary. URL: <https://en.wiktionary.org>

Wordsmyth – The Wordsmyth English Dictionaries. URL: www.wordsmyth.net

Сведения об авторах:

Дружинин Андрей Сергеевич – кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры английского языка № 3 Московского государственного института международных отношений (университета) МИД России (Москва, Россия). E-mail: andrey.druzhinin.89@mail.ru

Поляков Олег Геннадиевич – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой лингвистики и гуманитарно-педагогического образования педагогического института Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина (Тамбов, Россия). E-mail: olegpo@rambler.ru

Поступила в редакцию 2 февраля 2019 г.

COGNITIVE MODELLING OF THE SEMANTICS OF SUBJUNCTIVE MOOD (a case for the English verb *would*)

Druzhinin A.S., PhD in Philology, Senior Lecturer, English Language Department No. 3, MGIMO University (Moscow, Russia). E-mail: andrey.druzhinin.89@mail.ru

Polyakov O.G., PhD in TEFL, Professor, Head of English and Humanities Teacher Training, Pedagogical Institute, Tambov State University named after G.R. Derzhavin (Tambov, Russia). E-mail: olegpo@rambler.ru

DOI: 10.17223/19996195/45/4

Abstract. The article offers a new look at the cognito-perceptual mechanisms for meaning-making within the English language category of subjunctivity, or counterfactuality. The object of study is the English verb *would* whose lexico-grammatical semantic properties are subjected to complex cognitive analysis and cross-language introspection. The results show that its conceptual structure is derived from the blended mental spaces PAST and FUTURE. The cognitive process of perspectivisation, fundamental to any language construal of reality, ensures a specific perceptual scope for conceptualisation of these blended spaces: the positioning of the mental perspective, or the figure of the abstract observer / viewer, allows different features to be foregrounded in discourse contexts. In particular, with the distanced viewer positioned outside the integrated spaces, the whole conceptual blend of PAST and FUTURE as underlying the semantic structure of *would* is perceived as a self-sufficient entity, an independent reality non-existent in the speaker's actuality. Hence, the meaning of unreality and unfulfilled hopes or desires is generated. This cognitive model is termed as the model of projection and lies behind what is traditionally and universally associated with the grammatical meaning of subjunctivity. The analysis of the modern English lexicography suggests that this model makes up only 13% of the total semantic usage of *would*. There are, however, another two viewing points that can be activated in the conceptual structure of *would*. When the observer is placed inside the mental space PAST, the space FUTURE is viewed retrospectively, i. e. with the awareness of the future being part of the past. Thus, the pragmatic meanings of chronological reconstruction and an account of typical and anticipated past behavior are created. They are, in turn, less felt to be subjunctive. Such a model of retrospection characterises 23% of the total semantic usage of *would*. The last model of conceptualisation is realised with the mental space FUTURE perspectivised, i. e. the observer is placed inside this space. In this way, the described reality is felt like (as-if) a real future with the space PAST backgrounded in the speaker's mind. Such a model of meaning-making termed as project helps express different shades of modality and emotionally coloured reference to precedent-based behavior. It constitutes 64% of the total semantic usage of *would* in the modern English language community. It is concluded that subjunctive has not lost its ground in the English linguo-cognitive culture because it characterises a special way of spatial intelligence and language categorisation. The controversy around it is related to nothing but its discourse interpretation. If viewed cognitively, the problem seems plain: the meaning of subjunctivity continues to be actualised

in modern English through the semantics of *would*, but for some reasons the features of the space FUTURE (as in *He would talk for hours*) and space of 'inner' PAST (as in *I thought you would enjoy...*) are perspectivised more often now than those of the 'outer' PAST (as in *if I were you, I would...*).

Key words: subjunctive mood; conceptual derivation; perspectivisation; language introspection; retrospective model; project model; projection model.

References

1. Boldyrev N.N. (2018) *Jazyk i sistema znaniy. Kognitivnaya teoriya jazyka: monografiya* [Language and system of knowledge. A cognitive theory of language: a monograph]. M.: Jazyki slavyanskikh kul'tur.
2. Kotyurova M.P., Kushnina L.V., Alikina E.V. (2018) Kognitivnaya funktsiya vyrazheniya opredelennosti / neopredelennosti vyskazyvaniy v nauchnom tekste [Cognitive function of expressing definiteness / indefiniteness of utterances in academic text] // *Jazyk i kultura – Language and Culture*, 42. pp. 81-99.
3. Skrebneva T.G. (2018) Kognitivnaya lingvistika. Klassicheskiye teorii, novyye podkhody: monografiya [Cognitive linguistics. Classical theories, new approaches: a monograph]. M.: Jazyki slavyanskikh kul'tur.
4. Serebrennikov B.A. (1988) Rol' chelovecheskogo faktora v jazyke: jazyk i myshlenie [The role of human factor in language: language and thinking]. M.: Nauka.
5. Fauconnier G., Turner M. (1996) Blending as a central process in grammar // *Conceptual Structure, Discourse and Language* / ed. by A. Goldberg. Stanford. pp. 113-130.
6. Babina L.V. (2007) Problemy konceptual'noy derivatsii [Issues of conceptual derivation] // *Voprosy kognitivnoy lingvistiki*, 4. pp. 86-91.
7. Traugott E.C., König J.-P. (1991) The semantics-pragmatics of grammaticalization revisited // *Approaches to Grammaticalization* / Ed. by E. Traugott and B. Heine. Vol. 1. Amsterdam: John Benjamins. pp. 189-218.
8. Heine B. (1997) *Cognitive Foundations of Grammar*. Oxford: Oxford University Press.
9. Kubryakova E.S. (1994) Nachal'nyye etapy stanovleniya kognitivizma: lingvistika-psikhologiya-kognitivnaya nauka [Initial stages of cognitivism formation: linguistics-psychology-cognitive science] // *Voprosy jazykoznaniya*, 4. pp. 34-47.
10. Arkhipov I.K. (2008) *Jazyk i jazykovaya lichnost'* [Language and linguistic personality]. SPb: Knizhnyy dom.
11. Verkhoturova T.L. (2008). Faktor nablyudatelya v jazyke nauki: monografiya [The factor of an observer in the language of science: a monograph]. Irkutsk: Izd-vo Irk. gos. lingvist. un-ta.

Received 2 February 2019

ИЗМЕРЕНИЕ ЛЕКСИЧЕСКОГО КОМПОНЕНТА ЯЗЫКОВОЙ СПОСОБНОСТИ: ВЫБОР, ОПРЕДЕЛЕНИЕ И КОМБИНАТОРИКА ЕДИНИЦ

А.С. Душейко, З.И. Резанова

Аннотация. Проблематика статьи находится в русле решения актуальной проблемы разработки системы тестирования языковой способности человека. Исследование выполнено на основе применения методологии психолингвистики, которая позволяет соотнести структуру языковой способности со структурой речевой деятельности и системой языка, что обуславливает выделение компонентов языковой способности, соответствующих уровневому членению языка и речи. Лексический компонент языковой способности интерпретируется не только как динамическая система словарных единиц, которыми человек владеет, но и как способность человека оперировать данными единицами в различных условиях коммуникации, основывающаяся в значительной степени на знании семантики слова и его комбинаторных возможностей. В статье представлены результаты разработки тестов, направленных на выявление парадигматического и синтагматического аспектов лексического компонента языковой способности, а также результатов тестирования испытуемых разных возрастных групп на основе соотнесенных тестов. Основной тест является авторской адаптацией словарных шкал Милл Хилл (The Mill Hill Vocabulary Scale) применительно к материалу русского языка. Тест направлен на выявление репродуктивного аспекта владением лексикой как базового компонента языковой способности с минимальным вовлечением продуктивной деятельности, включает задания на поиск синонимов к слову-стимулу из предложенных шести слов сета и на формулировку определений к данным словам. Данный тест был дополнен тестовыми заданиями построения словосочетаний со словами-стимулами, т.е. заданиями, направленными на тестирование владения испытуемыми способностью комбинировать соответствующие единицы. Результативность применения тестов была апробирована в группах респондентов, находящихся на разных этапах формирования языковой способности, первое задание тестировалось в группах школьников 3–11-х классов, студентов; второе и третье задание – в двух группах школьников 3-х и 5-х классов. Полученные данные, которые обрабатывались в Microsoft Office Excel, выявили нелинейный характер возрастания процентного соотношения количества правильных ответов в группах старших школьников при выполнении трех типов заданий, снижение показателей, связанных с оценкой порождающей деятельности респондентов исследуемых групп.

Ключевые слова: русский язык; языковая способность; лексический компонент языковой способности; тестирование; лексические шкалы.

Введение

Языковая способность (ЯС) человека является одной из ключевых способностей каждого индивида. Она не только способствует ус-

воению языка и осуществлению речевой деятельности, но и выступает посредником в других видах деятельности и формировании личности в целом, что обусловливает актуальность исследования ее структуры и динамики развития.

Теоретические исследования ЯС пришлось еще на период становления теорий о языке, однако с течением времени и развитием различных областей знаний на смену философскому подходу пришли более прикладные междисциплинарные методы исследования.

Психология акцентирует внимание на психическом субстрате ЯС, на ее вхождении в общую систему способностей и их взаимных детерминаций. Под психическим субстратом понимается совокупность психических функций человека (внимание, мышление, память, восприятие), которые позволяют понимать и строить новые высказывания в соответствии с коммуникативной ситуацией и законами родного языка [1].

В лингвистике основным предметом исследований является структура ЯС, которая, как правило, выстраивается в соотношении с уровневой системой языка. Как отмечает А.М. Шахнарович, ЯС представляет собой «некий конструкт, организованный иерархически, состоящий из ряда компонентов: фонетического, лексического, морфологического (включающего словообразовательный субкомпонент), синтаксического, семантического» [2. С. 190]. Однако Е.Д. Божович пишет, что данный подход применим только ко взрослым индивидам со сформировавшейся ЯС, так как овладение различными подсистемами языка и, следовательно, формирование языковой способности происходят «неодновременно и неравномерно» [3. С. 36].

«В психолингвистике... в фокусе постоянно находится связь между содержанием, мотивом и формой речевой деятельности, с одной стороны, и между структурой и элементами языка, использованными в речевом высказывании, с другой» [4. С. 16]. Данная междисциплинарная наука исходит из методологического постулата о том, что использование языковых единиц не может осуществляться и изучаться отдельно от психических функциональных систем, коммуникативных функций и социального контекста. Человек использует языковые единицы для построения коммуникативного речевого высказывания исходя из собственных намерений, знаний, разделяемых с собеседником, его социального статуса и других экстралингвистических факторов. Психологический и лингвистический компоненты речевой деятельности составляют единство, в котором языковые элементы и их структуры служат средством выражения, создания осмысленного и целостного текста [Там же. С. 23].

Предметом исследования в психолингвистике являются как общая природа и структура ЯС, так и ее вариации в системе индивидуальных способностей человека, различия в степени владения единица-

ми всех уровней языковой системы в процессах порождения и восприятия речи: в способности к различению фонем и их комбинаций при построении фонетических оболочек слов, к образованию и распознаванию формы и семантики лексем, к построению и распознаванию грамматически правильных предложений / высказываний.

Лексический компонент языковой способности (ЛКЯС) наиболее ярко демонстрирует индивидуальный характер ЯС. Он представляет не только совокупность словарных единиц, которыми человек владеет, но и способность этого человека оперировать данными единицами в различных условиях коммуникации, основывающуюся в значительной степени на знании семантики слова и его комбинаторных возможностей [5. С. 83–108].

ЛКЯС поддается измерению, вследствие чего служит основой для создания инструментов, направленных на измерение языковой способности в целом.

Цель данной статьи – представление результатов разработки тестов, направленных на выявление разных аспектов ЛКЯС (выбор, определение и комбинаторика единиц), а также результатов тестирования испытуемых разных возрастных групп на основе соотнесенных тестов.

Методология

Данное исследование выполнено с теоретических позиций психолингвистики, которая позволяет соотнести структуру ЯС со структурой речевой деятельности и системой языка [6–16]. Основным методом исследования – экспериментальный: авторами разработаны тестовые батареи, проведена апробация эффективности их использования в группах респондентов, находящихся на разных уровнях формирования ЯС [17–20]. Полученные данные интерпретируются с использованием количественных методов анализа.

Разработанный авторами тест – это результат частичной репликации словарных шкал Милл Хилл [21], их адаптации применительно к материалу русского языка. Основная версия данного теста направлена на выявление репродуктивного аспекта ЛКЯС с минимальным вовлечением аспектов порождающей деятельности. Основная версия теста состоит из 88 слов, разделенных на два параллельных сета (группы) из 44 слов, расположенных в порядке возрастания сложности лексем, владение которыми проверяется.

Состав теста включает лексемы, характеризующиеся разной степенью сложности, т.е. такого качества слова, которое влияет на эффективность и скорость его когнитивной обработки в процессах восприятия и порождения речи. Сложность слова – это комплексная характеристика лексической единицы, включающая аспекты *формальной, се-*

мантической, формально-семантической сложности, а также частотности, степени известности слова (familiarity) и возраста усвоения [22–31]. Охарактеризуем основные характеристики сложности слова, контролируемые авторами при формировании теста.

Состав слов-стимулов и слов-синонимов ранжирован по длине (от 4 до 18 знаков). Самые короткие слова-стимулы *ложь*, *боец*, *пища*; самое длинное – *естествоиспытатель*. Самые короткие синонимы *еда*, *миф*; самый длинный синоним *легковоспламеняющийся*. Диапазон количества значений (семантическая сложность) варьируется от 1 до 9 для слов-стимулов и от 1 до 12 для синонимов. Единичным значением обладают 43,4% слов-стимулов и 38,6% слов-синонимов. Наиболее многозначным среди стимулов является слово *открывать*. Количество формально-семантических соседей (формально-семантическая сложность) варьируется в обеих группах от 1 до 149. Наиболее многочисленным составом деривационно связанных слов отличаются слова *ведущий* и *боец*. У синонимов наименьшим соседством обладают *талисман*, *дебаты*, *алчность*; наибольшим – *поддельный*, *перебиваться*. Диапазон частотности слов-стимулов составляет от 0,14 до 314,7 ipm. Диапазон частотности синонимов 0,3–392,7. Наименее частотные слова-стимулы (до 10 ipm, т.е. 10 вхождений на миллион словоупотреблений в корпусе) составляют 64% от общего числа слов, к ним относятся слова *прочный*, *сагитировать*, *усугубить* и др. Наиболее частотные слова-стимулы (> 100 ipm) составляют лишь 2,8%: *знание*, *короткий*, *спрашивать*, *общество* и др. Наименее частотные слова-синонимы (до 10 вхождений на миллион) составляют 64,5% от общего количества: *обманищица*, *легковоспламеняющийся*, *грандиозность* и др. Наиболее частотные синонимы (> 100 ipm) составляют 5,5%: *сложный*, *низкий*, *компания* и др. Семантическая сложность слова, количество выделяемых лексико-семантических вариантов определялись по данным «Словаря русского языка» [31]. Наличие формально-семантических соседей и их количество определялись по данным «Нового словообразовательного словаря русского языка...» [32]. Для слов, не вошедших в словарь, использовались материалы «Нового словаря русского языка. Толково-словообразовательного» Т.Ф. Ефремовой [33]. Частотность слова определялась по данным «Частотного словаря современного русского языка...» [34] и Национального корпуса русского языка [35].

Задания к сетам варьируются, будучи направленными на выявление разных аспектов ЛКЯС. Испытуемый при выполнении сета 1 должен выбрать в качестве синонима один из 6 предложенных вариантов.

Организация слов в сете 1 представлена в таблице. Синонимы и дистракторы (неверные варианты ответа) расположены случайным образом по отношению к стимульному слову.

Пример организации слов в сете 1

Экспорт	
Приезд	Налог
Купюра	Вывоз
Йота	Выезд

Опросы школьников проводились с разрешения администрации образовательных учреждений, испытуемые были проинформированы о научной цели опроса и участвовали в эксперименте при условии письменно зафиксированного согласия. Первичную апробацию теста прошли 149 учеников школ г. Прокопьевска Кемеровской области и г. Томска (было получено 5 739 реакций). Вторичную апробацию теста прошли 182 человека (бумажную версию 56 человек, аппаратную – 126). Аппаратная версия тестирования проводилась в образовательном центре «Сириус», г. Сочи (было получено 26 264 реакций).

В предыдущих статьях [36–38] подробно описаны этапы разработки русскоязычной версии и апробация теста, организованного в соответствии с задачей сета 1, а также результаты тестирования респондентов, находящихся на разных этапах формирования ЯС: школьники 3–11-х классов, студенты.

Исследование и результаты

Апробация применения сета 1, проведенная в группах школьников 3–11-х классов, выявила возрастание процента выполнения заданий с возрастом как общую тенденцию, повторяющуюся в качестве тенденции в группах испытуемых в разных регионах, и в то же время отсутствие абсолютно точного воспроизведения результатов в разных группах респондентов одного возраста, что позволяет предположить влияние других социальных и психолингвистических параметров, вступающих во взаимодействие с фактором возраста.

Как говорилось ранее, оригинальная версия состоит из двух сетов. При выполнении задания сета 1 респондент действует интуитивно, не формулирует основания принятого решения о близости значения слова, не актуализирует и сочетательные способности слова-стимула. В целях расширения тестируемых аспектов ЛКЯС и выявления их соотношения на разных этапах формирования языковой способности было проведено тестирование с использованием заданий других типов. Дополнительное тестирование было проведено в группах 3-х (14 человек) и 5-х классов (12 человек).

Задания сета 2 направлены на измерение степени осознанности значений стимульных слов. Респонденты должны были дать определение слову-стимулу, избегая синонимов.

Как отмечалось, задание на поиск синонима включало 144 стимула. При выполнении второго задания каждому респонденту предоставлялся один из сетов, включающий 38 или 39 слов-стимулов. Ограниченное количество слов-стимулов в одной экспериментальной сессии было мотивировано, во-первых, высокой когнитивной нагрузкой, которую испытывают респонденты при выполнении задания, что критично для школьников младших классов, во-вторых, большими временными затратами при выполнении задания, нежели при выполнении заданий на поиск синонима.

Ограниченность стимульного материала при выполнении второго задания повлияла на методику обработки данных.

Максимальное количество ответов варьируется от 34 до 38, так как в процессе модификации теста несколько слов были исключены из выборки. При анализе учитывались только те слова-стимулы, на которые были даны ответы при выполнении основного теста (поиск синонима) и при выполнении дополнительного задания. Таким образом, правильный ответ к слову-стимулу соотносился отдельно с определением.

На рис. 1 представлены результаты соотнесения слов, для которых респонденты выбирали синоним и давали определение.

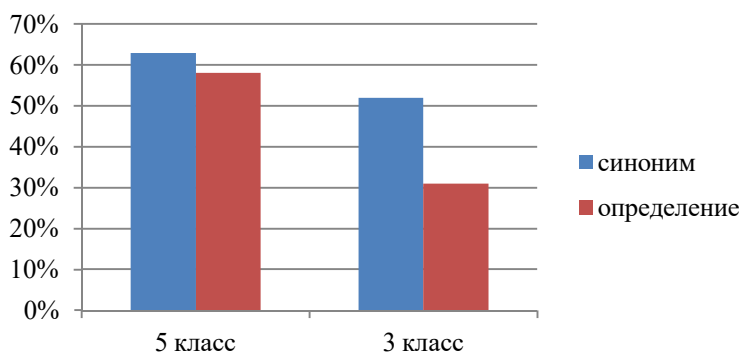


Рис. 1. Соотношение результатов тестов «синоним – определение»

Как можно видеть на рис. 1, общая тенденция возрастания процента выполнения теста с увеличением возраста респондента при выполнении разных типов задания сохраняются. Ученики 5-го класса справляются с заданием в среднем на 20–30% лучше. Вторая закономерность, выявленная в ходе сравнения результатов выполнения заданий первого и второго типа, – это большая успешность респондентов первой и второй групп при выполнении заданий на поиск синонимов по сравнению с выполнением заданий на определение слова. При этом разрыв в успешности выполнения заданий сета 2 сокращается с возрастом, в ответах учеников 5-го класса разрыв в количестве правильных

ответов на задания первого и второго типа составляет более 20%, в группе школьников 5-го класса – менее 10%.

Важно отметить, что ученики 3-го класса дают менее развернутые определения, например, *боец* воин, в то время как ученики 5-го класса дают следующие определения: *человек, который участвует в соревнованиях, у которого хорошо получается драться*, или *человек, который хорошо дерется, и с кем-то дерется*, или *объект, родом занятий которого является участие в битвах*.

Обнаружена и другая тенденция: ошибочные интерпретации получают слова слова-стимулы, характеризующиеся низким уровнем частотности, относящиеся к книжному стилю русского языка. Школьники отождествляют данные слова с созвучными высокочастотными словами и дают им определения, например, *надругаться* определяется через *ругать* и синонимичные сочетания к данному слову: *погрозить пальцем, поругать немного; почти наругать*; слово *консерватизм* соотносится с *консервы* и определяется следующими конструкциями: *производство консервных банок с едой; завод, где делают консервные банки*.

У третьеклассников данная тенденция подмены определяемых слов проявляется чаще. В связи с подменой слов-понятий, неверно даны определения словам *радушие* (радостная душа), *неотвратимо* (гадко, мерзко), *квалифицировать* (дисквалифицировать, уничтожить), *подвластный* (властен чему-то, всемогущий человек), *лакей* (скачка на конях), *автономия* (наука об автомобилях, авто).

Исходя из приведенных примеров, можно сделать вывод о том, что третьеклассники, не зная значения слова, при его определении прибегают к стратегии декомпозиции морфологической структуры слова и стараются извлечь значения некоторых слов из их составных частей, морфем. Так, например, в одной из анкет значение слова *надругаться* интерпретируется школьником на основе понимания одного из значений приставки *над-* – значение неполноты действия, как, например, в словах *надкусить, надломить, надорвать*.

Дополнительно к основным видам тестирования, представленного в классическом варианте словарных шкал Милл Хилл, было разработано дополнение к стандартному тесту, включающее задание, актуализирующее аспекты комбинаторных свойств слов, т.е. их синтагматики.

Вследствие тех же причин, которые учитывались при формировании сетов с заданиями на определение слов (высокая когнитивная сложность и длительность выполнения задания), каждому респонденту предоставлялся один из сетов, включающий 38 или 39 слов-стимулов. Всего было подготовлено и включено в процедуру апробации четыре сета. Все сеты были сбалансированы по частотности лексических единиц.

Обработка данных, полученных в результате выполнения данного теста школьниками 5-го и 3-го классов, осуществлялась так же, как в

предыдущем тесте с заданием на определение слов. Полученные данные также были соотнесены с результатами выполнения заданий основного теста (нахождение синонима), для сравнительного анализа привлекались слова из первого теста, совпавшие с составом словника теста на формирование словосочетаний. Это объясняет незначительные различия в данных при выполнении задания на поиск синонима, представленных на рис. 1 и 2.

На рис. 2 представлены результаты выполнения тестовых заданий на определение синонима и задания на построение словосочетания с соответствующим словом.

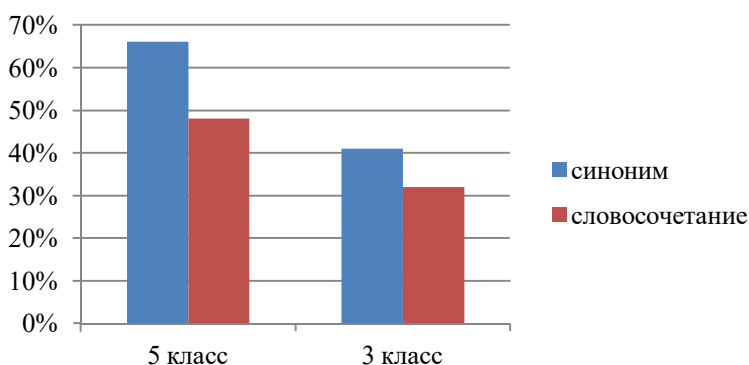


Рис. 2. Соотношение результатов тестовых заданий на определение синонима и построения словосочетания

Сравнение полученных данных с результатами предшествующих тестовых заданий выявило общие закономерности. На рис. 2 видно, во-первых, что результативность выполнения заданий на построение словосочетаний также увеличивается с возрастом (32% в 3-м классе и 48 – в 5-м); во-вторых, количество правильных ответов при выполнении теста на составление словосочетания ниже, чем при выполнении основного теста на поиск синонима в группах школьников как 3-го, так и 5-го классов. Последнее также подтверждает гипотезу, что продуктивная способность в данных возрастных группах менее развита. Отметим при этом, что разрыв в результативности выполнения заданий на поиск синонима и построения словосочетаний у пятиклассников в два раза выше, чем у третьеклассников (18 и 9% соответственно).

Углубленный анализ результатов выявил следующее: несмотря на то, что респондентам в соотносимых парах тестовых заданий были предложены идентичные составы слов, при выполнении задания на определение школьники могли актуализировать другие, как правило, более частотные значения, в отличие от определенного значения стимульного слова, ограничиваемого заданным синонимом в составе пред-

лагаемых в сете слов. Например, в основном тесте синонимом к слову *открывать* предложено слово *обнаруживать* (частотность 19,3), однако 45,5% респондентов составили словосочетание *открывать двери* и 9,1% – *открывать кафе*. Данный выбор обусловлен, во-первых, более высоким показателем частотности слова-стимула (85,7), во-вторых, более высокой частотностью указанных выражений. Следует обратить внимание, что при выполнении основного теста средний процент правильных ответов для данного стимула составил 20 у третьеклассников и 46 – у пятиклассников.

Заключение

Результаты, полученные при проведении дополнительных тестирований и соотнесенные с результатами основного теста, подтверждают, что ЯС является многоаспектным явлением, а уровень владения ЛКЯС охватывает не только знание значения слова, но и его комбинаторных свойств и правильного использования в соответствии с коммуникативной ситуацией.

При этом полученные данные выявили нелинейный характер возрастания процентного соотношения количества правильных ответов в группах младших школьников при выполнении трех типов заданий, снижение показателей, связанных с оценкой порождающей деятельности и определением значения слова респондентами исследуемых групп.

Литература

1. **Микляева Н.В.** Диагностика языковой способности у детей дошкольного возраста. Логопедическое обследование : метод. пособие. М. : Айрис-Пресс, 2006. 96 с.
2. **Шахнарович А.М.** К проблеме языковой способности (механизма) // Человеческий фактор в языке: язык и порождение речи. М. : Наука, 1991. С. 185–220.
3. **Божович Е.Д.** Развитие языковой компетенции школьников // Вопросы психологии. 1996. № 1 (97). С. 33–44.
4. **Леонтьев А.А.** Психолингвистика // Тенденции развития психологической науки. М., 1989.
5. **Jackendoff R.** The Architecture of the Language Faculty. Cambridge, Massachusetts ; London, England : The MIT Press, 1997. 262 p.
6. **Токарева И.Ю.** Культурно-языковая компетенция личности в ряду смежных способностей // Язык и культура. 2010. № 4 (12). С. 72–76.
7. **Курс общей лингвистики** / ред. Ш. Балли, А. Сеше ; пер. с франц. А. Сухотина. Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 1999. 432 с.
8. **Уланович О.И.** Развитие языковой способности человека в условиях билингвизма и полилингвизма // Психолого-педагогические проблемы одаренности: теория и практика : материалы VI Междунар. конф. Иркутск, 12–13 сентября 2009 г. Иркутск : Репроцентр А1, 2009. Т. 1. С. 542–555.
9. **Кочкина О.М.** Структура и динамика языковых способностей в дискурсивной практике : автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2009. 26 с.
10. **Pinker S., Jackendoff R.** The Faculty of Language: What's Special about it? // Cognition. 2005. № 95. P. 201–236. URL: <https://ase.tufts.edu/cogstud/jackendoff/papers/FacultyofLanguage.pdf> (дата обращения: 20.12.2016).

11. *Tecumseh Fitch W., Hauser M. D., Chomsky N.* The evolution of the language faculty: Clarifications and implications // *Cognition*. 2005. Vol. 97, is. 2. P. 179–210.
12. *Hauser M.D., Chomsky N., Fitch W.T.* The Faculty of Language: What Is It, Who Has It, How Did It Evolve? // *Science's Compass Review: Neuroscience*. 2005. P. 1569–1579. URL: <http://science.sciencemag.org/> (дата обращения: 27.10.2016).
13. *Jackendoff R.* The Architecture of the Language Faculty // *Computational Linguistics*. Cambridge, MA : The MIT Press, 1997. Vol. 24, 4. P. 652–655.
14. *Хованская Е.А.* Исследование языковой способности: психолого-педагогический и методические аспекты // *Вестник КемГУ*. 2014. № 3 (59). С. 184–188.
15. *Пузанкова Е.Н., Хованская Е.А.* Основные тенденции развития речевой способности учащихся 2–5 классов общеобразовательной школы на уроках русского языка при изучении имени прилагательного // *Ученые записки ОГУ. Сер. Гуманитарные и социальные науки*. 2014. № 5. С. 371–374.
16. *Kremmel B.* Word Families and Frequency Bands in Vocabulary Tests: Challenging Conventions // *TESOL Quarterly*. Vol. 50, № 4. P. 976–987.
17. *Tamayo J.M.* Frequency of Use as a Measure of Word Difficulty in Bilingual Vocabulary Test Construction and Translation. Dissertations, 1985. 109 p.
18. *Ekstrom R.B. et al.* Manual for Kit of Factor-Referenced Cognitive tests. Educational Testing Service, 1976. 216 p.
19. *Cronbach L.J., Meehl P.E.* Construct Validity in Psychological Test // *Psychological Bulletin*. Vol. 52, № 4. P. 281–302.
20. *Raven J., Raven J.C., Court J.H.* Manual for Raven's Progressive Matrices and Vocabulary Scales. Section 5: The Mill Hill Vocabulary Scale. San Antonio, TX : Harcourt Assessment, 1998.
21. *Rosa K.D., Eskenazi M.* Effect of Word Complexity on L2 Vocabulary Learning. Proceedings of the Sixth Workshop on Innovative Use of NLP for Building Educational Applications. 2011. P. 76–80.
22. *Laufer B.* What's in a word that makes it hard or easy: some intralexical factors that affect the learning of words. *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy* / ed. by N. Schmitt, M. McCarthy. Cambridge University Press, 1997. P. 140–155.
23. *Ахутина Т.В.* Нейролингвистический анализ лексики, семантики и прагматики. М. : Языки славянской культуры, 2014. 424 с.
24. *Rudell A.P.* Frequency of word usage and perceived word difficulty: Ratings of Kucera and Francis words // *Behaviour Research Methods, Instruments, & Computers*. 1993. № 25 (4). P. 455–463.
25. *Нагель О.В., Кокишарова Н.Ф., Буб А.С.* Соотношение частотности и возраста усвоения русского производного имени и его мотивирующего слова // *Язык и культура*. 2016. № 1 (33). С. 43–57.
26. *Morrison C.M., Ellis A.W., Quinlan P.T.* Age of acquisition, not word frequency, affects object naming, not object recognition // *Memory & Cognition*. 1992. № 20 (6). P. 705–714.
27. *Tanaka-Ishii K., Terada H.* Word Familiarity and Frequency. 2018. 17 p. URL: <https://arxiv.org/pdf/1806.03431.pdf> (дата обращения: 25.01.2018).
28. *Connine C., Mullennix J., Shernoff E., Yelen J.* Word familiarity and frequency in visual and auditory word recognition // *Journal of experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*. 1990. № 16 (6). P. 1084–1096.
29. *Koirala C.* The word frequency effect on second language vocabulary learning // *Proceedings of the 2015 EUROCALL Conference*. 2015. P. 318–323.
30. *Bonin P., Fayol M., Chalard M.* Age of acquisition and word frequency in written picture naming // *The quarterly journal of experimental psychology*. 2001. № 54A (2). P. 469–489.
31. *Словарь русского языка : в 4 т. / под ред. А.П. Евгеньевой. М. : Рус. яз., Полиграфресурсы, 1999.*

32. **Тихонов А.Н.** Новый словообразовательный словарь русского языка для всех, кто хочет быть грамотным. М. : АСТ, 2014. 639 с.
33. **Ефремова Т.Ф.** Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный. М. : Рус. яз., 2000.
34. **Ляшевская О.Н., Шаров С.А.** Частотный словарь современного русского языка (на материалах Национального корпуса русского языка). URL: <http://dict.ruslang.ru/freq.php> (дата обращения: 16.01.2019).
35. **Национальный корпус русского языка.** URL: <http://www.ruscorpora.ru/> (дата обращения: 16.01.2019).
36. **Набиуллина А.С.** Измерение лексического компонента языковой способности (методика формирования тестовой батареи) // Актуальные проблемы лингвистики и литературоведения : сб. материалов IV (XVIII) Междунар. конф. молодых ученых (20–22 апреля 2017 г.). Томск : Издательский Дом Томского государственного университета, 2017. Вып. 18, т. 1: Лингвистика. С. 174–178.
37. **Набиуллина А.С.** Лексический компонент языковой способности (измерение возрастной дифференциации) // Актуальные проблемы лингвистики и литературоведения : сб. материалов V (XIX) Междунар. конф. молодых ученых (г. Томск, 19–21 апреля 2018 г.). Томск, 2018. С. 141–143.
38. **Набиуллина А.С., Резанова З.И.** Измерение лексического компонента языковой способности (создание и апробация теста) // Вестник Томского государственного университета. 2018. № 427. С. 55–62.

Сведения об авторах:

Душейко Александра Суфуатовна – аспирант кафедры общего, славяно-русского языкознания и классической филологии Томского государственного университета (Томск, Россия). E-mail: barbazjushka@mail.ru

Резанова Зоя Ивановна – доктор филологических наук, заведующая кафедрой общего, славяно-русского языкознания и классической филологии, заместитель заведующего Лабораторией лингвистической антропологии, заведующая Лабораторией когнитивных исследований языка Томского государственного университета (Томск, Россия). E-mail: rezanovazi@mail.ru

Поступила в редакцию 9 апреля 2019 г.

MEASURING THE LEXICAL COMPONENT OF THE LANGUAGE FACULTY: SELECTION, DEFINITION AND COMBINATION OF LEXICAL ITEMS

Dusheiko A.S., Postgraduate student at the Department of General and Slavic-Russian Linguistics and Classic Philology, Faculty of Philology, Tomsk State University (Tomsk, Russia). E-mail: barbazjushka@mail.ru

Rezanova Z.I., D.Sc. (Philology), Head of the Department of General and Slavic-Russian Linguistics and Classic Philology, Faculty of Philology, Deputy Head of the Linguistic Anthropology Laboratory, Head of the Laboratory for Cognitive Studies of Language, Tomsk State University (Tomsk, Russia). E-mail: rezanovazi@mail.ru

DOI: 10.17223/19996195/45/5

Abstract. The article considers a piece of research on a topical issue related to the development of a system for testing the language faculty of a person. The study relies on psycholinguistics methodology, which allows us to interpret the structure of language faculty through the structure of speech activity and language system, thus determining the components of language faculty according to the levels of language and speech. The lexical component of language faculty is interpreted not only as a dynamic system of vocabulary units that a person owns, but also as a person's ability to operate with these units in various contexts of commu-

nication, based largely on knowledge of the semantics of the word and its combinatorial properties. The article presents the results of the development of tests aimed at identifying the paradigmatic and syntagmatic aspects of the lexical component of language faculty, as well as the results of testing subjects of different age groups on the basis of related tests. The main test is the author's adaptation of The Mill Hill Vocabulary Scale for the Russian language. The test is designed to reveal the reproductive aspect as a basic component of language faculty. The test contains two types of tasks. Firstly, subjects have to pick up a synonym from the six given words that matches the stimulus. Secondly, they have to give definitions for the stimuli. The two tasks were supplemented with a task of constructing phrases with the stimuli, i.e. the task aimed at testing the subject's ability to combine lexical items. Effectiveness of the tests was tested in groups of respondents who are at different stages of their language faculty development. The first task was tested in groups of schoolchildren from classes 3-11 and students. The second and third tasks were tested in two groups of schoolchildren in the third and fifth classes. The data obtained were processed in Microsoft Office Excel. They revealed a non-linear increase in the percentage of correct answers in the groups of senior schoolchildren when performing three types of tasks and also demonstrated a decrease in productive activity of the respondents in the groups studied.

Keywords: Russian; language ability; lexical component of language faculty; testing; lexical scales.

References

1. Miklyayeva N.V. (2006) Diagnostika jazykovoy sposobnosti u detey doshkol'nogo vozrasta. Logopedicheskoye obsledovaniye : metod, posobiye [Diagnosis of language ability in preschool children. Speech therapy examination: method, manual]. M. : Ayrispress.
2. Shakhnarovich A.M. (1991) K probleme jazykovoy sposobnosti (mekhanizma) [On the problem of linguistic ability (mechanism)] // Chelovecheskiy faktor v yazyke: yazyk i porozhdeniye rechi. M. : Nauka. pp. 185-220.
3. Bozhovich E.D. (1996) Razvitiye jazykovoy kompetentsii shkol'nikov [Development of language competence of schoolchildren] // Voprosy psikhologii. 1 (97). pp. 33-44.
4. Leontyev A.A. (1989) Psikholingvistika [Psycholinguistics] // Tendentsii razvitiya psikhologicheskoy nauki. M.
5. Jackendoff R. (1997) The Architecture of the Language Faculty. Cambridge, Massachusetts ; London, England : The MIT Press.
6. Tokareva I.Yu. (2010) Kul'turno-jazykovaya kompetentsiya lichnosti v ryadu smezhnykh sposobnostey [Cultural and linguistic competence of individual in a series of related abilities] // Jazyk i kul'tura – Language and Culture. 4 (12). pp. 72-76.
7. Kurs obshchey lingvistiki [The course of general linguistics] (1999) / red. Sh. Balli i A. Seshe ; per. s frants. A. Sukhotina. Yekaterinburg : Izd-vo Ural. un-ta.
8. Ulanovich O.I. (2009) Razvitiye jazykovoy sposobnosti cheloveka v usloviyakh bilingvizma i polilingvizma [Development of human language ability in bilingual and multilingual conditions] // Psikhologo-pedagogicheskiye problemy odarennosti: teoriya i praktika : materialy VI Mezhdunarodnoy konferentsii. Irkutsk : Reprotsentr A1. Vol. 1. pp. 542-555.
9. Kochkina O.M. (2009) Struktura i dinamika jazykovykh sposobnostey v diskursivnoy praktike [Structure and dynamics of linguistic abilities in discursive practice]. Abstract of Psychology cand. diss. M.
10. Pinker S., Jackendoff R. (2005) The Faculty of Language: What's Special about it? // Cognition. 95. pp. 201-236. URL: <https://ase.tufts.edu/cogstud/jackendoff/papers/Faculty ofLanguage.pdf> (Accessed: 20.12.2016).
11. Tecumseh Fitch W., Hauser M. D., Chomsky N. (2005) The evolution of the language faculty: Clarifications and implications // Cognition. Vol. 97 (2). pp. 179-210.

12. Hauser M.D., Chomsky N., Fitch W.T. (2005) The Faculty of Language: What Is It, Who Has It, How Did It Evolve? // *Science's Compass Review: Neuroscience*. pp. 1569-1579. URL: <http://science.sciencemag.org/> (Accessed: 27.10.2016).
13. Jackendoff R. (1997) The Architecture of the Language Faculty // *Computational Linguistics*. V. 24, 4. Cambridge, MA : The MIT Press. pp. 652-655.
14. Khovanskaya E.A. (2014) Issledovaniye jazykovoy sposobnosti: psikhologo-pedagogicheskii i metodicheskiye aspekty [Study of language ability: psychological, pedagogical and methodological aspects] // *Vestnik KemGU*. 3 (59). pp. 184-188.
15. Puzankova Ye.N., Khovanskaya Ye.A. (2014) Osnovnyye tendentsii razvitiya rechevoy sposobnosti uchaschchikhsya 2–5 klassov obshcheobrazovatel'noy shkoly na urokakh russkogo yazyka pri izuchenii imeni prilagatel'nogo [Main trends of the development of speech ability in students of grades from 2 to 5 of general education schools at Russian language classes when studying the adjective] // *Uchenyye zapiski OGU. Seriya: Gumanitarnyye i sotsial'nyye nauki*. 5. pp. 371-374.
16. Kremmel B. Word Families and Frequency Bands in Vocabulary Tests: Challenging Conventions // *TESOL Quarterly*. Vol. 50. pp. 976-987.
17. Tamayo J.M. (1985) Frequency of Use as a Measure of Word Difficulty in Bilingual Vocabulary Test Construction and Translation. Dissertations.
18. Ekstrom R.B. et al. (1976) Manual for Kit of Factor-Referenced Cognitive tests. Educational Testing Service.
19. Cronbach L.J., Meehl P.E. Construct Validity in Psychological Test // *Psychological Bulletin*. Vol. 52, 4. pp. 281-302.
20. Raven J., Raven J.C., Court J.H. (1998) Manual for Raven's Progressive Matrices and Vocabulary Scales. Section 5: The Mill Hill Vocabulary Scale. San Antonio, TX : Harcourt Assessment.
21. Rosa K.D., Eskenazi M. (2011) Effect of Word Complexity on L2 Vocabulary Learning. Proceedings of the Sixth Workshop on Innovative Use of NLP for Building Educational Applications. pp. 76-80.
22. Laufer B. (1997) What's in a word that makes it hard or easy: some intralexical factors that affect the learning of words. *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy* / ed. by N. Schmitt, M. McCarthy. Cambridge University Press. pp. 140-155.
23. Akhutina T.V. (2014) Neyrolingvisticheskiy analiz leksiki, semantiki i pragmatiki [Neurolinguistic analysis of vocabulary, semantics and pragmatics]. M. : Jazyki slavyanskoy kul'tury.
24. Rudell A.P. (1993) Frequency of word usage and perceived word difficulty: Ratings of Kucera and Francis words // *Behaviour Research Methods, Instruments, & Computers*. 25 (4). pp. 455-463.
25. Nagel' O.V., Koksharova N.F., Bub A.S. (2016) Sootnosheniye chastotnosti i vozrasta usvoyeniya russkogo proizvodnogo imeni i ego motiviruyushchego slova [Proportion of frequency and age of acquiring the Russian derived name and its motivating word] // *Jazyk i kul'tura – Language and Culture*. 1 (33). pp. 43-57.
26. Morrison C.M., Ellis A.W., Quinlan P.T. (1992) Age of acquisition, not word frequency, affects object naming, not object recognition // *Memory & Cognition*. 20 (6). pp. 705-714.
27. Tanaka-Ishii K., Terada H. (2018) Word Familiarity and Frequency. URL: <https://arxiv.org/pdf/1806.03431.pdf> (Accessed: 25.01.2018).
28. Connine C., Mullenix J., Shernoff E., Yelen J. (1990) Word familiarity and frequency in visual and auditory word recognition // *Journal of experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*. 16 (6). pp. 1084-1096.
29. Koirala C. (2015) The word frequency effect on second language vocabulary learning // *Proceedings of the 2015 EUROCALL Conference*. pp. 318-323.
30. Bonin P., Fayol M., Chalard M. (2001) Age of acquisition and word frequency in written picture naming // *The quarterly journal of experimental psychology*. 54A (2). pp. 469-489.

31. Slovar' russkogo jazyka : v 4 t. [Dictionary of the Russian language: in 4 vol.] (1999) / pod red. A.P. Evgenyevoy. M. : Rus. jaz., Poligrafresursy.
32. Tikhonov A.N. (2014) Novyy slovoobrazovatel'nyy slovar' russkogo jazyka dlya vseh, kto khochet byt' gramotnym [New word-formation dictionary of the Russian language for everyone who wants to be literate]. M. : AST.
33. Efremova T.F. (2000) Novyy slovar' russkogo jazyka. Tolkovo-slovoobrazovatel'nyy [New Russian Dictionary. Explanatory and word-formation]. M. : Russkiy jazyk.
34. Lyashevskaya O.N., Sharov S.A. Chastotnyy slovar' sovremennogo russkogo jazyka (na materialakh Natsional'nogo korpusa russkogo jazyka) [Frequency dictionary of the modern Russian language (on the materials of the National Corpus of the Russian language)]. URL: <http://dict.ruslang.ru/freq.php> (Accessed: 16.01.2019).
35. Natsional'nyy korpus russkogo jazyka [The National Corpus of the Russian language]. URL: <http://www.ruscorpora.ru/> (Accessed: 16.01.2019).
36. Nabiullina A.S. (2017) Izmereniye leksicheskogo komponenta jazykovoy sposobnosti (metodika formirovaniya testovoy batarei) [Measurement of the lexical component of language ability (test battery formation methodology)] // Aktual'nyye problemy lingvistiki i literaturovedeniya: sbornik materialov IV (XVIII) Mezhdunarodnoy konferentsii molodykh uchenykh. Izdatel'skiy Dom Tomskogo gosudarstvennogo universiteta, 18, Vol. 1: Lingvistika. pp. 174-178.
37. Nabiullina A.S. (2018) Leksicheskiy komponent jazykovoy sposobnosti (izmereniye voznrastnoy differentsiatsii) [Lexical component of language ability (measurement of age differentiation)] // Aktual'nyye problemy lingvistiki i literaturovedeniya: sbornik materialov V (XIX) Mezhdunarodnoy konferentsii molodykh uchenykh. pp. 141-143.
38. Nabiullina A.S., Rezanova Z.I. (2018) Izmereniye leksicheskogo komponenta jazykovoy sposobnosti (sozdaniye i aprobatsiya testa) [Measurement of the lexical component of language ability (test creation and approbation)] // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. 427. pp. 55-62.

Received 9 April 2019

ЗООМОРФНАЯ МЕТАФОРА «МЕДВЕДЬ» В РУССКОМ, АНГЛИЙСКОМ И ЯЗЫКАХ ЮЖНОЙ СИБИРИ

А.В. Дыбо, Е.В. Никуленко

Аннотация. Статья посвящена сопоставительному исследованию зооморфных метафорических переносов на основе зоонима «медведь» и его эквивалентов в русском, английском, татарском, хакасском, тувинском и алтайском языках. Рассмотрены основные особенности зооморфных метафор, а также их классификация по типам соотношения образной семантики. Цель данной работы – выявление общих и национально-специфичных механизмов метафоризации, свойственных исследуемым языкам, а также объяснение их функционирования в рамках лингвокультурологического подхода. Исследование зоометафор является продуктивным, поскольку подобные метафоры сохраняются в языке в течение длительного времени, а также представляют один из самых многочисленных типов метафор. Существование большого количества зооморфных метафор можно объяснить тем, что для человеческого сознания (как для примитивного, так и для развитого) естественно познавать окружающий мир, сравнивая его со своими ощущениями и самим собой. Поэтому зооморфным метафорам свойственна своеобразная дуальность: мы используем антропоморфные термины, чтобы описывать поведение и внешний вид животных, и зооморфные, чтобы описывать внешность людей и других объектов (например, растения или орудия). Ассоциативные связи между образом человека и животного могут быть двух типов: универсальными или фреквентальными (характерные для большинства или всех языков) и специфическими. Исследования зооморфных метафор является неотъемлемой частью изучения языковой картины мира. В зоониме закодированы ключевые культурные, психологические, социальные и ментальные черты, которые характеризуют конкретное языковое сообщество и его культуру. Подобные метафоры отличаются высокой эмоциональной маркированностью, так как образ, являющийся основой такого метафорического переноса, – всегда самый яркий, самый типичный и легко считываемый любым представителем конкретной лингвокультуры. Существование метафор с тождественными переносными значениями указывает на универсальность когнитивных процессов у представителей исследуемых культур. Такие метафоры всегда имеют в своей основе наиболее стереотипные ассоциации. Однако при сравнении языкового материала из разных языковых семей очевидно, что специфические метафорические переносы занимают доминирующее положение, тем самым подтверждая гипотезу об уникальности и неповторимости отдельных когнитивных механизмов, присущих представителям любого языкового общества.

Ключевые слова: зооморфная метафора; зооним; концепт; языковая картина мира.

Введение

В современной лингвистической традиции метафору рассматривают как универсальный когнитивный механизм концептуализации и категоризации действительности. В основе метафоры лежит механизм ассоциативного отождествления, когда признаки одного предмета или явления переносятся на другой предмет или явление на основе какой-либо аналогии. Исследование метафоры было и остается одним из наиболее актуальных направлений в области когнитивной лингвистики, поскольку лингвисты получают возможность изучить особенности национальных картин мира сравниваемых языков и, соответственно, исследовать универсальные и частные принципы процессов метафоризации в различных лингвокультурах. Выделение общих и специфичных механизмов метафоризации в сравниваемых языках также позволяет нам работать на стыке нескольких научных направлений: сравнительно-исторического языкознания, лингвокультурологии и когнитивистики, тем самым отвечая принципу междисциплинарности, что является отличительной чертой современной лингвистической парадигмы.

Данная статья посвящена исследованию зооморфных метафор с компонентом-зоонимом «медведь» в татарском, хакасском, тувинском, алтайском, русском и английском языках в рамках лингвокультурологического подхода. В статье анализируются значения концепта «медведь» в упомянутых языках, выделяются универсальные и национально-специфичные особенности репрезентации зоометафор и зоонимов. Актуальность исследования переносов с данным зоонимом обусловлена их ярко выраженной частотностью и сильной эмоциональной маркированностью в упомянутых языках. Кроме того, образ медведя занимает исключительное положение в фольклоре, мифологии, геральдике и религиозных текстах данных языков, что подтверждает его ключевую роль в формировании языковой картины мира исследуемых культур.

Методология

Методологически исследование основывается на работах крупнейших отечественных и зарубежных когнитивистов, в частности, на следующих фундаментальных трудах: на когнитивной теории метафоры, разработанной Дж. Лакоффом и М. Джонсоном [1], работах А. Вежбицкой [2, 3], а также таких исследователей, как Н.Д. Арутюновой [4] и О.И. Глазуновой [5]. При работе с материалом языков Южной Сибири мы опирались на работы тюркологов А.В. Дыбо [6] и И. Хауэншильд [7].

Зооморфная метафора считается одной из самых распространенных моделей метафорической номинации, где какой-либо признак жи-

вотного выступает в качестве «сферы-источника», а человек является «сферой-мишенью» такого метафорического переноса (в терминах Дж. Лакоффа [8]). В процессе познания окружающего мира человек склонен анализировать действительность и сопоставлять с самим собой, вследствие чего происходит антропоморфизация окружающих его объектов и явлений. Так, мы наделяем животных теми же моделями отношений, что существуют между людьми, и, наоборот, приписываем людям характеристики, свойственные животным. Ассоциативные связи, возникающие между образом человека и образом животного, являются частью языковой картины мира. Среди этих связей можно выделять универсальные / фреквентальные (если данный метафорический перенос наблюдается во всех / многих языках) и специфические для каких-то языков; последние – если они связаны с национальными языками – можно определить как национально-специфические [9. С. 134].

Исследователи считают, что изучение зооморфной метафоры является ключевым для понимания национальной картины мира, поскольку, во-первых, «метафора представляет собой динамический процесс производства нового знания в определенной культуре» [10. С. 68], в то время как «зооним отражает различия в национально-культурных представлениях, психологических, ментальных и социальных особенностях и разнообразных обычаях, присущих определенному языковому сообществу и культуре в целом» [11. С. 71].

Известно, что зоометафора может существовать в двух формах: в качестве отдельной лексической единицы – зоонима, имени животного, которое используется в определенном метафорическом значении для характеристики человека (рус. *медведь*, англ. *a bear*), и как компонент фразеологических единиц (ФЕ) (англ. *as gruff as a bear*, рус. *неуклюжий как медведь*). Зооним как метафора всегда эмоционально маркирован: при формировании зооморфного метафорического переноса немалую роль играет стереотипизация, т.е. в основу зооморфной метафоры закладывается самый яркий образ, наиболее характерный для данного животного, который говорящий может легко идентифицировать. Многие исследователи также отмечают тот факт, что в большинстве случаев зоонимы обладают отрицательными оценочными коннотациями [9. С. 134].

При классификации зоометафор по типам соотношения образной семантики в сравниваемых языках выделяются следующие случаи: а) тождественность переносных значений у эквивалентных по таксономическому значению зооморфизмов; б) случаи частичного совпадения – у сопоставляемых эквивалентных по таксономическому значению зооморфизмов сходны одни семантические компоненты и различны другие; в) случаи полного расхождения значений эквивалентных по таксономическому значению зооморфизмов в сравниваемых языках [Там же. С. 135].

Для выделения универсальных и специфических черт при использовании зоонима «медведь» в исследуемых языках, а также выделения особенности реализации зоонима в картинах мира изучаемых языков, было проанализировано более 150 словарных статей толковых словарей, фразеологических словарей, словарей идиом и пословиц и лингвокультурологических словарей по исследуемым языкам, а также более 100 контекстов в Британском национальном корпусе, Историческом корпусе американского английского и Национальном корпусе русского языка. В рамках исследования применялись приемы семантического анализа (в частности, метод словарных дефиниций и компонентный анализ), а также контекстологический, этимологический и сравнительно-исторический анализ.

Исследование и результаты

Семантика зоонима, как и вообще семантика предметной лексики, является предметом дискуссии у теоретиков (см. по этому поводу [3. Р. 86]). Мы придерживаемся подхода, высказанного А.В. Дыбо [6], о наличии в семантике таких слов «топографических» (относящихся к внешним свойствам предмета) и «функциональных» компонентов; последние, в соответствии с общей антропоцентрической направленностью процесса номинации, связаны с местом данного объекта в повседневной человеческой практике.

Сообразно географическому расположению основных ареалов, населенных носителями рассматриваемых языков, наиболее распространенным у всех них является бурый (обыкновенный) медведь *Ursus arctos* – один из самых крупных существующих наземных хищников (средние показатели массы и длины тела – около 200 кг и 2 м для взрослой особи, т.е. существенно больше человека). Это животное с массивным телом, относительно короткими мощными пятипалыми лапами с большими невяжными когтями (соответственно, следы похожи на человеческие), коротким, едва заметным хвостом. Шерсть бурая, цвет сезонно практически не меняется. Половой диморфизм внешне не выражен. Обитает преимущественно в лесу, тип обитания территориальный (с большими участками), одиночный (кроме медведиц с медвежатами до двух лет). Всеядное, рацион на 3/4 растительный; падальщик. Ярко выражена сезонная цикличность жизни (зимняя спячка; при этом медведь в спячке легко пробуждается и в этом состоянии чрезвычайно опасен – стремится восстановить жировой запас за счет мяса). Промысловое значение медведя невелико (хотя шкура и мясо используются в хозяйстве; желчь и жир – в традиционной медицине). Видимо, более заметен для человека как вредитель: повреждает посевы, разоряет пасеки и нападает на домашних животных. Охота на него чрезвычайно опасна, даже с современным оружием [12].

Если посмотреть на русскую фразеологию, особенно поговорки, то хорошо заметно, что ряд описанных свойств реального медведя в них отражается.

Прежде всего, это крупный размер и большая сила. Практически все переносы на артефакты актуализируются через значение «крупный размер». Так, например, слово *медведка* имеет следующие значения: 1) обрубок толстого дерева, вкапываемый в землю на берегу сплавной реки для укрепления запяны; 2) плотничий струг, которым работают двое рабочих; 3) низкая телега, дроги на катках для перевозки больших тяжестей. Так же медведкой называют насекомое отряда прямокрылых из-за больших относительно общего размера тела «лап» с когтями, которые используются для рытья.

В русских поговорках данный концепт реализуется через следующие признаки: а) сила (*правит, как медведь в лесу дуги гнет; медведя поборошь*); б) спячка (*силен медведь, да в болоте лежит*); в) хищность (*медведь корове не брат; волк режет скотину, а медведь дерет; кого медведь драл, тот пня боится*); г) одиночка, нестайное животное (*медвежий угол*) [13]. Анализ контекстов по запросу «медведь» из Национального корпуса русского языка и анализ дефиниций и ФЕ на материале Словаря современного русского литературного языка [14. С. 87–89] также показывает, что данный зооним используется для характеристики: а) большого размера (*медведь на ухо наступил*); б) силы, опасности (*делит шкуру неубитого медведя; медвежатник – взломщик сейфов*); в) одиночности (*медвежий угол*); г) пугливости (*медвежья болезнь*).

По отношению к людям размер и одиночность также используются как признаки метафоризации: а) необычайно сильного и большого человека (*силен как медведь; Ермишин на пляже – это монстр с огромными ручищами, медведь*); б) угрюмого и нелюдимого человека (*смотреть медведем; живет один, как медведь в берлоге*).

Но самая частотная для русского языка метафоризация отражает представление о медведе как о неуклюжем и отчасти смешном по своему существу: медведь – неловкий, неповоротливый человек; медвежеватость – неуклюжесть (ср. детали толкования в МАС [Там же]):

МЕДВЕДЬ, -я, м.

2. Разг. О крупном, сильном, но грузном и неуклюжем, неловком человеке. Когда Сергей подошел к Ирине, она встала и сказала: – Эх, медведь! Руки – как грабли... Еще уронишь [ребенка]! Бабаевский, Кавалер Золотой Звезды. – Алеша, братишка, ты ли? Ох, раздавил меня, медведь! Да откуда ты такой взялся! Ты же маленький был. Николаева, Жатва. || О невоспитанном человеке. [Хлестаков:] К ним если приедет какой-нибудь --- помещик, так и валит, медведь, прямо в гостиную. Гоголь, Ревизор. Новый начальник --- имел репутацию медведя в обращении. Л. Толстой, Анна Каренина.

МЕДВЕЖЕВАТЫЙ, -ая, -ое; -ва́т, -а, -о. Разг. Неуклюжий и неловкий. Лука кладет бич, заматывает вожжи и немного неуклюже, с медвежатой манерой слезает на мостовую. Короленко, Наши на Дунае. Сопровождал ее огромного роста медвежатый старик. Фадеев, Молодая гвардия.

МЕДВЕЖОНОК, -нка, мн. -жа́та, -жа́т, м.

2. Разг. О человеке (обычно молодом), чем-л. напоминающем это животное. Неизвестно, чем бы кончилась эта история, если б медвежонок [слуга] в полуфраке не уронил --- десертную тарелку. Герцен, Кто виноват? – Сам-то медвежонок, а туда же лоску учит. Достоевский, Подросток.

Медвежья услуга – неумелая услуга, причиняющая только неприятность (выражение стало употребляться после выхода в свет басни И.А. Крылова «Пустынник и Медведь»). Но и сама басня тоже отражает это представление о неуклюжем и глуповатом существе.

В традиционном русском фольклоре медведь – один из наиболее популярных персонажей сказок, которого представляют, как простоватого и добродушного, гораздо реже – злобного и мстительного.

В русской культуре антропоморфизированный медведь является одним из самых распространенных персонажей: этот образ активно используют в мультипликационных фильмах («Смешарики» 2003, «Маша и медведь» 2009) он является одним из ключевых героев в традиционном русском фольклоре («Лиса и медведь», «Медведь – липовая нога», «Медведь и собака»). Несмотря на изменения, которые данный образ претерпел с течением времени, общие черты все еще можно проследить: для русского человека медведь – это, в первую очередь, сильный, но глуповатый зверь, обычно по сюжету – жертва обмана. Неуклюжесть в принципе связана в русском сознании с большим размером (ср. слон в посудной лавке; заметим, что, например, в санскрите *gaṇa-gaṇinī* «ходящая как слон» – эпитет женщины с изящной походкой). Но здесь, похоже, повлиял другой фактор.

Известно, что в России ареал бурого медведя занимает практически всю лесную зону, в то время как в остальных регионах мира этот вид либо вымер, либо крайне малочислен [12. С. 96]. Медведь как промысловый зверь был важен для Российского государства на всех этапах его развития, и охота на медведя всегда считалась национальной традицией, что отразилось, например, в классической русской литературе (у Л.Н. Толстого в «Анне Карениной» медвежья охота – специфично русское развлечение для знатного иностранца) [15. С. 423]. А «медвежья потеха», культурно специфический вид развлечения, была популярна вплоть до XX в. Медвежья потеха считалась «царской забавой», и хотя подобные развлечения проводились во многих странах Европы в Средние века, именно на Руси медвежьих представления приобрели осо-

бенное культурное значение и развились в целую театральную систему. Так, в отличие от медвежьих боев в средневековой Англии, медвежья потеха состояла из трех жанров: травля (на медведя натравливали собак), бой (медведи сражались между собой или человек выходил против медведя) и комедия (цирковое представление). Предполагается, что все эти три вида развлечений должны были входить в одно представление, которое, вероятно, начиналось комедией, продолжалось травлей и заканчивалось уже трагедией – боем. Медвежья комедия, в свою очередь, также является национально специфичной забавой, распространенной в России, Речи Посполитой и Венгрии. Именно медвежья комедия могла существенно повлиять на формирование стереотипного образа медведя в русской национальной картине мира, поскольку в рамках этой традиции медведь представал не как агрессивный хищник, но как смешной неуклюжий гигант, которого человек смог укротить [16. С. 836].

Следует отметить, что в праславянском языке слово **medvědъ* (поедатель меда) возникло из-за табуированности изначального названия животного **rkpos*, имеющего индоевропейское происхождение [17. С. 589]. В данном случае табуированность обусловлена страхом перед данным хищником и желанием избежать встречи с ним. Следовательно, образ смешного и неуклюжего существа – явный результат довольно позднего развития.

В английском языке (как и в общегерманском) название медведя также представляет собой исторически табуистическую замену: слово *bear* произошло от прагерманского слова **bero* (букв. коричневый). Этимологи полагают, что номинация животного на основе его цвета гораздо древнее и уходит в праиндоевропейский язык к общему корню **bheros* (букв. темное животное) вместо праиндоевропейской формы **rkpos* [18].

Анализ ФЕ и поговорок из Словаря английский выражений и Оксфордского словаря поговорок [19–21], а также анализ контекстов по запросу «bear» в Британском национальном корпусе и Историческом корпусе американского английского показывает, что носители английской лингвокультуры воспринимают медведя следующим образом (в порядке уменьшения частотности): а) голодный зверь (*as hungry as a bear* – голодный, как медведь; очевидно, речь идет о медведе в наиболее опасном состоянии, после выхода из зимней спячки); б) угрюмый, агрессивный зверь (*as gruff as a bear* – сердитый, как медведь; *like a bear with a sore head* – словно медведь с головной болью; *growl like a bear* – рычать, как медведь); в) сладкоежка (*busy as a bear in a beehive* – занят, как медведь в улье); г) ленивое животное (*busy as a hibernating bear* – занят, как медведь в спячке); д) сильный и большой (*as strong as a bear* – силен, как медведь; *as big as a bear* – большой, как медведь; *in*

a bear's hug – в медвежьих объятиях). Все эти примеры указывают на то, что медведя в англоязычной культуре, в первую очередь, воспринимают как хищника, опасное животное, что и обуславливает отрицательную эмоциональную маркированность данного зоонима. Следует отметить, что большее количество идиом и коллокаций с зоонимом *bear* было найдено в американских источниках. Это легко объяснимо: на территории США встреча с медведем, во всяком случае, в течение XIX – первой половины XX вв. – вполне реальное явление, в то время как в Британии медведя в естественной среде обитания встретить нельзя.

Сам зооним, вне состава ФЕ, используется в следующих переносных значениях: а) грубый, невоспитанный, неотесанный человек (*if I make a mistake he goes mad with rage – he's a bear* – если я совершу ошибку, он сойдет с ума от злости – настоящий медведь); б) большой, неуклюжий человек (*a lumbering bear of a man* – неуклюжий, словно медведь, человек); в) человек, который продает акции перед падением фондового рынка, чтобы выкупить их позже по сниженной стоимости. Последний перенос используется с 1709 г. и является производным от выражения *bearskin jobber* (тот, кто продает медвежьи шкуры), что в свою очередь произошло от поговорки *sell the bearskin before one has caught the bear* (продать шкуру медведя до его поимки).

Как и в русском языке, концепт «bear» имеет довольно разнообразную периферию. В таких зооморфных метафорах, как *a bear market* (состояние рынка, где цены падают более чем на 20%), *skin the bear at once* (перейти к делу, т.е. говорить о чем-то прямолинейно), *a mind like a bear trap* (острый, словно медвежий капкан, ум) «сферой-мишенью» метафорического переноса выступает не сам человек, а определенные виды его деятельности, и перенос связан с охотой на медведей.

В свою очередь, в современном английском переносная репрезентация зоонима *bear* относительно ограничена, что могло быть вызвано рядом факторов. Так, на Британских островах бурый медведь вымер много сотен лет назад, как утверждает профессор археологии Ханна О'Реган из университета Ноттингема [22], и большая часть людей не могла взаимодействовать с этим хищником в дикой природе, что и объясняет сравнительно небольшое количество ФЕ и поговорок с данным зоонимом. Однако нельзя отрицать, что «медвежьи потехи», так называемые *bear-baiting*, были весьма популярны в Англии до середины XIX в. среди придворной знати. Предполагается, что эту традицию британцы переняли у римлян на заре нового тысячелетия, когда большая часть территории современной Великобритании находилась под контролем Рима. Логично предположить, что медвежьи бои оказали значительное влияние на формирование стереотипного образа медведя в британской национальной картине мира, который прослеживается во многих поговорках и идиомах и по сей день [23].

Согласно данным этимологического словаря [24], с 1794 г. образ медведя прочно ассоциируется с Россией, в источниках масс медиа часто используется в качестве эвфемизма, что обусловлено как непростым положением России на международной арене, так и существующими стереотипами о русских, сложившихся у европейского международного сообщества. На протяжении многих лет этот образ активно эксплуатировался Западом в зарубежных СМИ и его интерпретация напрямую зависела от характера политических отношений между Россией и внешним миром: в один момент медведь представлял неуклюжим и глупым гигантом, не осознающим свою силу; во времена политических конфликтов медведя изображали как свирепого хищника, всем открыто демонстрирующего агрессию [25]. Относительно происхождения этих ассоциаций существуют многочисленные исследования [26]; вкратце можно суммировать их следующим образом. Во-первых, имеется известное свидетельство С. Герберштейна о том, что во время голодной зимы 1526 г. медведи заходили на улицы русских городов, которое на протяжении последующих ста лет повторялось другими писателями и превратилось в расхожий анекдот. Во-вторых, поставки дрессированных медведей для ярмарочной потехи в Европу, в первую очередь в Англию, происходили в основном из России, и в XVI веке зафиксировано представление о том, что скоморохи с медведями – это шпионы московского великого князя. «Русский медведь» упоминается у Шекспира [27. С. 435]. Такие черты, как неуклюжесть, глуповатость и подчиненность человеку, связаны, очевидно, с представлением о дрессированных медведях (см., например, [28]).

Существует еще одна своеобразная черта, характеризующая образ медведя как в англоязычной, так и в русскоязычной культуре: и в русском, и в английском языке есть название игрушки «медвежонок» (англ. teddybear), которое характеризуется ярко выраженной положительной эмоциональной маркированностью. В начале XX в. игрушка «teddy bear» (плюшевый медвежонок) стала невероятно популярна, а впоследствии превратилась в своеобразный символ детства во всем мире. Игрушку называли Тедди в честь президента США Теодора Рузвельта, который пожалел черного медведя и отказался стрелять в него во время медвежьей охоты. История сразу же попала в газеты в виде карикатуры, где медведя изобразили как маленького симпатичного медвежонка, который и вдохновил жену Морриса Мичтома, владельца магазина игрушек, на создание первого плюшевого медвежонка [29]. Уже после этого плюшевый медвежонок Винни Пух, выдуманный английским писателем А. Милном в 1926 г. (в Англии плюшевых медведей стали выпускать с 1908 г.), также значительно повлиял на образ медведя во всей Европе, став одним из самых популярных героев детских историй того времени. В английском языке такое восприятие зафиксиро-

ровалось следующим образом: *teddybear* – это человек, который кажется страшным и огромным, но на самом деле очень мягкий и милый. С 1930-х г. начинается история массового производства мишек с подвижными лапами в СССР (возможно, это связано с началом публикации в журнале «Мурзилка» (с 1939 г.) переводов отдельных глав из книги Милна). Частично совпадающую по значению метафору *медвежонок*, однако, мы, как можно видеть выше, находим в русском языке значительно раньше всей истории с *teddybear*, в произведениях Герцена и Достоевского.

В тюркских языках, распространенных на территории Южной Сибири, мы также находим значительные зоны метафорических переносов, связанных с названиями медведя. Сами названия имеют разное происхождение. Алтайское *айу*, тувинское *адыг* и татарское *аю* восходят к общетюркскому **адуг* ‘медведь’, в то время как в хакасском языке исходная номинация была заменена словом *аба* (отец, дед, старший в роду) в ходе табуистического переноса, что обусловлено тотемистическим культом медведя [30. С. 159]. В алтайском языке также существует данный табуистический перенос – для обозначения медведя употребляется та же самая лексема *аба* (дядя, старший брат отца), но стоит отметить, что этот эвфемизм существует параллельно с собственным названием медведя, в то время как в хакасском название медведя строго табуировано. Также алтайцы используют обращение *кайракан* (господь, бог), обращаясь к медведю «господин». В то же время некоторая степень табуированности присутствует и в остальных тюркских языках: татары уважительно называют медведя *олатай* (дедушка), *урман хужаһы* (хозяин леса); в тувинском обращаются к медведю *ирей* (дедушка), а также называют его *хайыракан* (почтительное обращение к божеству).

Анализ дефиниций лексем, ФЕ, поговорок и контекстов на материале хакасского-русского, татарского-русского, алтайско-русского и тувинско-русского переводных и фразеологических словарей [31–39] показывает, что представители народов Южной Сибири воспринимают медведя следующим образом: а) как отца, старшего в роду (тув. *ирей* – дедушка; алт. *аба* – отец; хак. *таг кизи* букв. «горный человек», т.е. дикий первопредок человека); б) как хозяина леса, господина (хак. *аба тойын итпезе, таг ээзи тарынар* – «если не сделать медвежий праздник, то горный хозяин оскорбится»); в) как сильное, свирепое животное (алт. *айу бу ла тарый калаптанып, келген бойынча, байагы мөйшү аар-калап тамаштарыла аймай алды* – медведь тут же, рассвирепев, обхватил тот самый кедр своими огромными лапами); г) как косолапого, неуклюжего зверя (алт. *айу алчайта берттир* – медведь ушел, переваливаясь).

Как «медведей» в данной группе языков характеризуют людей со следующими чертами характера или особенностями внешности: а) сме-

лый человек (тат. *аба чүректіг* – бесстрашный, смелый, т.е. с медвежьим сердцем); б) сильный, огромный человек (алт. *койу кара сагалду, айудый бөкө, кылык-жангы кату, иштенкей* – он с густой черной бородой, сильный как медведь, характером строгий, работающий); в) свирепый, суровый (*adıylajı aysın* ‘быть свирепым как медведь’ [40. С. 10]; алт. *Адынай эмегеннин кызы качарда, ол эмеген бажына аткан айудый, атыланып чыккан дежет* – когда дочь старухи Адынай выходила замуж, та женщина рассвирепела, словно медведь, которому прострелили голову). Также в тувинском языке зооним *мажалай* (шутл. медведь) используется для характеристики толстого человека.

У южно-сибирских народов охота на медведя является сакральным ритуалом и кардинально отличается от охотничьих традиций, характерных для русско- и англоязычных культур. Охота на медведя до самого последнего времени не воспринималась как развлечение; с одной стороны, она велась ради выживания, с другой – была сильно ритуализована, представляя собой опыт духовного познания, обряд единения мира человека с животным миром. В культуре тюрков Южной Сибири поведение охотника регулировалось особыми правилами, которые передавались из поколения в поколение и неукоснительно соблюдались. Так, например, перед отъездом охотники приглашали друг друга в гости, настраивались на будущую охоту – запрещалось ссориться и проявлять какие-либо негативные эмоции [41]. Кроме того, части тела медведя (шкура, когти, внутренние органы) использовались в различных обрядах и народной медицине. Например, хакасы верили, что если заикающийся человек съест кусочек медвежьего языка, он сможет излечиться [42]. Для культур Сибири вообще характерно такое явление, как медвежий праздник, – сложный многоступенчатый ритуал, связанный с тотемистическим культом. У тюрков он не так развит, как у дальневосточных народов; тем не менее, явные следы тотемистического медвежьего культа прослеживаются в обычаях и обрядах, что, разумеется, сильно сказывается на образе медведя в языковой картине мира.

Заключение

Таким образом, мы видим, что в метафоризации зоонима «медведь» в исследуемых языках обнаруживаются и универсальные, и национально специфические связи. Специфические отличия между презентацией данного концепта в русском, английском и языках Южной Сибири обусловлены рядом особенностей данных культур: в тюркской группе отчетливо прослеживается религиозная табуированность данного зоонима, что связано с распространенностью культа медведя. В русской и английской культурах отношение к медведю можно оценить как снисходительное, иногда презрительно-ласковое, в то время

как в тюркских языках отношение к медведю подчеркнуто уважительное (таблица). Также отметим, что признак «смелый», характерный для тюркской группы, полностью опровергается в русском языке признаком «пугливый», в английском языке подобных метафорических параллелей нет. В русском также присутствует признак «одинокость», который отсутствует в остальных анализируемых языках. В русском и английском также актуализируется признак «голодный, прожорливый», в тюркской группе такого переноса нет. Универсальными ассоциациями, которые лежат в основе зооморфных метафор, являются следующие характеристики медведя: сила, агрессия, неуклюжесть, большой размер. Соответственно, исследуемую зоометафору можно отнести к типу с частичным совпадением семантических компонентов. Следует также отметить, что только в русском и английском языках были найдены фразеологизмы с исследуемой зоометафорой, а также названия предметов и явлений, где «сферой-мишенью» метафорического переноса выступают неодушевленные объекты, а не человек. Для тюркских языков Сибири такие переносы зафиксированы исключительно для ботанических названий, причем в них медведь выступает, по определению И. Хауэншильд [7. С. 10–11], в символической функции, т.е. служит символом его среды обитания (лес, горная тайга). Вероятно, это также связано с табуизацией медведя.

Сравнение репрезентации концепта «медведь» в английском, русском и языках Южной Сибири

	Английский	Русский	Тюркская группа
Образ самого животного	Опасность <i>Catch the bear before you sell his skin</i> – прежде поймай медведя, а потом продавай его шкуру. <i>Don't sell the bear's skin before you've caught it</i> – не продавай медвежьей шкуру, не поймав сперва медведя	Сила <i>Медведя побороть</i> Спячка <i>силен медведь да в болоте лежит</i> Хищность <i>медведь корове не брат</i> Одинокость <i>медвежий угол</i> Пугливость <i>Медвежья болезнь</i>	Хозяин леса хак. <i>аба тойын итпе-зе, таг ээзи тарынар</i> – если не устроить медвежий праздник, хозяин горы рассердится Сила, свирепость алт. <i>кара айу</i> <i>калжуурын чыкты</i> – черный медведь разбушевался Неуклюжесть алт. <i>айу алчайта бертир</i> – медведь ушел, переваливаясь
Зооморфизация характера человека или его физических особенностей	Агрессивность <i>like a bear with a sore head</i> – словно медведь с большой головой Голод <i>Hungry as a bear</i> – голодный как медведь	Неуклюжесть (отриц.) <i>Эх, медведь! Руки – как грабли</i> Сила <i>силен как медведь</i> Одинокость <i>смотреть медведем</i>	Смелость тат. <i>аба чүрөктіг</i> – бесстрашный, букв. с медвежьим сердцем Сила алт. <i>койу кара сагалду, айудый бөкө</i> – он с

	Английский	Русский	Тюркская группа
	Грубость, неотесанность <i>He's a bear!</i> Неуклюжесть (отриц.) <i>a lumbering bear of a man</i> Неуклюжесть (положит.) <i>teddybear</i>	Неуклюжесть (положит.) <i>медвежонок</i>	густой черной бородой, сильный как медведь Свирепость <i>ол эмеген бажына аткан айудый, атый-ланып чыккан де-жет</i> – та женщина рассвирепела, словно медведь, которому прострелили голову
Артефакты и явления	Опасность (через ситуацию медвежьей охоты) <i>a bear market</i> etc. Большая величина <i>bear</i> – большой блок песчаника, подставка для наковальни; <i>bear</i> – инструмент для проделывания дыр в железе Ботаническое <i>bear-barley</i> – крупный, грубый ячмень	Сила, большая величина <i>медведка</i> Опасность, медвежья охота <i>медвежатник</i> Ботаническое: <i>медвежье ухо</i> – вид кустарника	Только ботанические хак. <i>абагады</i> – малина (букв. медвежья ягода) тув. <i>адыг-кирижи бот.</i> плющ

Данные сходства и отличия в собирательном образе медведя в этих культурах подтверждают, с одной стороны, что когнитивные процессы отчасти универсальны: во всех культурах существуют метафорические переносы, основанные на наиболее стереотипных, внешне очевидных характеристиках медведя (неуклюжесть, сила). С другой стороны, все это подчеркивает, что более сложные метафорические переносы всегда национально специфичны, что обусловлено уникальными чертами данных лингвокультур.

Литература

1. Лакофф Д., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живем. М., 2008. 256 с.
2. Wierzbicka A. Understanding Cultures through Their Key Words (English, Russian, Polish, German, and Japanese). N.Y. : Oxford University Press, 1997. 328 p.
3. Wierzbicka A. Lingua mentalis: The semantics of natural language. Sydney ; New York : Academic Press, 1980. 368 p.
4. Арутюнова Н.Д. Метафора и дискурс // Теория метафоры : сб. ст. М. : Прогресс, 1990. С. 5–32.
5. Глазунова О.И. Логика метафорических преобразований. СПб. : Питер, 2000. 190 с.
6. Дыбо А.В. Семантическая реконструкция в алтайской этимологии: лексика конкретного словаря // Слово и язык. М. : Языки славянских культур, 2011. С. 359–390.
7. Hauenschild I. Tiermetaphorik in türkischsprachigen Pflanzennamen. Wiesbaden : Harrassowitz, 1996. 199 p.

8. *Lakoff G.* The Contemporary Theory of Metaphor. Metaphor and Thought / ed. A. Ortony. Cambridge : Cambridge University Press, 1993. 147 p.
9. *Гаврилюк М.А.* Зооморфная метафора в китайском и русском языках: межкультурные универсалии и национальная специфика // Вестник ИГЛУ. 2012. № 2 (19). С. 131–137.
10. *Маругина Н.И.* Конвергенция метонимии и метафоры в педагогическом дискурсе советского периода (на материале журнала «Детский дом» 1956–1959 гг.) // Язык и культура. 2016. № 4 (36). С. 65–90.
11. *Гордеева З.А.* Методика исследования зоонимов при моделировании русской языковой картины мира (на примере зоонима «кошка») // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. 2013. № 1. С. 71–73.
12. *Соколов В.Е.* Пятиязычный словарь названий животных. Млекопитающие. Латинский, русский, английский, немецкий, французский / под общ. ред. акад. В.Е. Соколова. М. : Рус. яз., 1984. 352 с.
13. *Лаццари М., Тюрина З.С.* Лингвокультурологический анализ компонента-зоонима «медведь» в русской и итальянской национальных языковых картинах мира // Филологический аспект. 2018. № 7 (39). URL: <http://scipress.ru/philology/articles/> (дата обращения: 28.12.2018).
14. *Словарь русского языка* : в 4 т. / под ред. А.П. Евгеньевой. 4-е изд., стереотип. М. : Рус. яз. ; Полиграфресурсы, 1999. Т. 2: К–О. 736 с.
15. *Толстой Л.Н.* Собрание сочинений : в 22 т. М. : Худ. лит., 1978–1985. Т. 8.
16. *Забелин И.* Домашний быт русских царей в XVI и XVII столетиях / отв. ред. О.А. Платонов. М. : Институт русской цивилизации, 2014. 1056 с.
17. *Фасмер М.* Этимологический словарь русского языка : в 4 т. Т. 2: Е–Муж. М. : Терра, 2008. 672 с.
18. *Adams D.Q., Mallory J.P.* The Oxford Introduction to Proto-Indo-European and the Proto-Indo-European World. 1st ed. Oxford : Oxford University Press, 2006. 760 p.
19. *Wright J.* The English dialect dictionary. Oxford ; New York, 1898.
20. *Allen R.E.* Allen's Dictionary of English Phrases. Penguin Books, 2008.
21. *Speake J.* The Oxford Dictionary of Proverbs. Oxford : Oxford University Press, 2008.
22. *O'Regan H.J.* The presence of the brown bear *Ursus arctos* in Holocene Britain: a review of the evidence // Mammal Review. 2018. Vol. 4. P. 229–244.
23. *Alchin L.* Elizabethan bear and bull baiting // Elizabethan Era. 2017 SiteSeen Ltd. URL: <http://www.elizabethan-era.org.uk> (дата обращения: 26.01.2019).
24. *Klein Dr. Ernest.* A Comprehensive Etymological Dictionary of the English Language, Amsterdam : Elsevier Scientific Publishing Co., 1971.
25. *Maegan Day.* Bear, Bolshevik, buffoon, spy: The American tradition of fearing Russia // Timeline. 2016. URL: <https://timeline.com/history-fear-russia-c81656ec36a2> (дата обращения: 26.01.2019).
26. *Рябов О.В., Де Лазари А.* «Русский медведь»: История, семиотика, политика. М. : НЛЮ, 2012. 338 с.
27. *Генрих V* / пер. Е. Бируковой // Шекспир У. Полное собрание сочинений в восьми томах. М. : Искусство, 1959. Т. 4. С. 371–491.
28. *Хрусталева Д.* Происхождение «русского медведя» // Новое литературное обозрение. 2011. № 1. С. 137–152.
29. *Clay M.* The History of the Teddy Bear. Teddy Bear & Friends // Madavor Media, LLC. 2002. URL: <http://www.teddybearandfriends.com/> (дата обращения: 26.01.2019).
30. *Сравнительно-историческая грамматика тюркских языков. Лексика.* М. : Наука, 1997. 300 с.
31. *Субракова О.В.* (ред.) Хакасско-русский словарь. Новосибирск : Наука, 2006. 1114 с.

32. **Боргоякова Т.Г.** Краткий хакасско-русский фразеологический словарь. Абакан : Изд-во ХГУ им. Н.Ф. Катанова, 1996. 144 с.
33. **Бутанаев В.Я.** Хакасско-русский историко-этнографический словарь. Абакан, 1999. 240 с.
34. **Тенишев Э.Р.** (ред.) Тувинско-русский словарь: около 22 000 слов. М. : Сов. энциклопедия, 1968. 648 с.
35. **Хертек Я.Ш.** Тувинско-русский фразеологический словарь. Кызыл : Тувин. кн. изд-во, 1975. 204 с.
36. **Хертек Я.Ш.** Русско-тувинский фразеологический словарь. Кызыл : Тувин. кн. изд-во, 1985. 300 с.
37. **Татарско-русский** словарь : в 2 т. Казань : Магариф, 2007.
38. **Байрамова Л.К.** Учебный тематический русско-татарский фразеологический словарь. Казань : Татар. кн. изд-во, 1991. 158 с.
39. **Чумакаев А.Э.** (ред.) Алтайско-русский словарь. Горно-Алтайск, 2018. 936 с.
40. **Древнетюркский** словарь / под ред. В.М. Надеяева, Д.М. Насилова, Э.Р. Тенишева, А.М. Щербака. Л. : Наука, 1969. 676 с.
41. **Буриаков В.А.** Медведь в традиционном мировоззрении хакасов // Вестник НГУ. Сер. История, филология. 2012. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/medved-v-traditsionnom-mirovozzrenii-hakasov> (дата обращения: 28.01.2019).
42. **Бутанаев В.Я.** Медведь по воззрениям хакасов // Народы Сибири: история и культура. Медведь в древних и современных культурах Сибири. Новосибирск : Изд-во ИАЭТ СО РАН, 2000. С. 65–67.

Сведения об авторах:

Дыбо Анна Владимировна – доктор филологических наук, член-корреспондент РАН, профессор в Институте языкознания (Москва, Россия). E-mail: adybo@mail.ru

Никуленко Екатерина Владимировна – аспирант филологического факультета, преподаватель факультета иностранных языков Томского государственного университета (Томск, Россия). E-mail: scarlett-katrin@mail.ru

Поступила в редакцию 24 марта 2019 г.

THE ZOOMORPHIC METAPHOR “BEAR” IN RUSSIAN, ENGLISH AND THE LANGUAGES OF SOUTHERN SIBERIA

Dybo A.V., D.Sc. (Philology), member of the Russian Academy of Sciences, Professor at the Institute of Linguistics, Russian Academy of Sciences (Moscow, Russia). E-mail: adybo@mail.ru

Nikulenko E.V., PhD Student (Philology), Lecturer of the Department of Foreign Languages, Tomsk State University (Tomsk, Russia). E-mail: scarlett-katrin@mail.ru

DOI: 10.17223/19996195/45/6

Abstract. The paper is devoted to the comparative study of the zoomorphic metaphors including the zoonym “bear” in the Russian, English, Tatar, Khakass, Tuvian, and Altai languages. It analyzes the most prominent features of the metaphors as well as its classification based on the type of semantic correlation of the metaphor’s elements. The purpose of this paper is to detect common and special national mechanisms of metaphorization in the given languages and to explain these phenomena within the ethnolinguistic approach. Zoomorphic metaphor studies play a crucial role in cognitive linguistics as such metaphors tend to preserve in a language for a lengthy period of time, which helps scientists to study the cognitive mechanisms that affect language evolution throughout its history. It is believed that zoomorphic metaphors appear due to the human disposition to explore the world constantly comparing it to our bodies, feelings and mind. That is why one of the main features of those meta-

phors is its semantic duality: a man is compared to a beast and a beast is compared to a man at the same time, so we describe the way animals look like and behave with the words we usually describe people or their dwellings and tools. The associations between the image of a man and the image of an animal underlie the formation of a metaphor. Those associations are divided into two types: a) universal associations which can be found in all or in the majority of the languages studied and b) special associations. Today zoomonym studies are particularly important for conducting research of the linguistic picture of the world. A zoomonym encodes the key cultural, psychological and social features common for a particular language community and its culture. It is also obvious that such metaphors are always emotionally marked as the image at the core of a particular metaphor is the most typical, recognizable and easy-to-decipher for a native speaker. Through metaphor studies we can detect the universal cognitive mechanisms shared by representatives of different language communities and cultures. For example, when we call a person a “bear” we usually refer to their atypical height or weight, and this type of zoomorphic metaphor can be found in most languages, provided that the representatives of those language communities know what a bear is. On the other hand, comparing the language data gathered from different language families we cannot deny that special national mechanisms of metaphorization are predominant, which proves that each language community is unique not only in terms of its culture, but also their language and, consequently, cognition.

Keywords: zoomorphic metaphor; zoomonym; concept; the linguistic picture of the world.

References

1. Lakoff D., Johnson M. (2008) *Metafori, kotorymi my zhivem* [Metaphors we live by]. M.
2. Wierzbicka A. (1997) *Understanding Cultures through Their Key Words* (English, Russian, Polish, German, and Japanese). New York: Oxford University Press.
3. Wierzbicka A. (1980) *Lingua mentalis: The semantics of natural language*. Academic Press. Sydney/New York.
4. Arutyunova N.D. (1990) *Metafora i diskurs* [Metaphor and discourse] / N.D.Arutyunova // *Teoriya metafori : sb. statej*. M.: Progress. pp. 5-32.
5. Glazunova O.I. (2000) *Logika metaforicheskikh preobrazovanij* [The logic of metaphor transformations] / O.I.Glazunova. SPb.: Piter.
6. Dybo A.V. (2011) *Semanticheskaya rekonstruktsiya v altajskoj etimologii: leksika konkretnogo slovary* [The semantic reconstruction in altai etymology: the vocabulary] // M.: *Jazyki slavyanskikh kul'tur*. pp. 359-390.
7. Hauenschild I. (1996) *Tiermetaphorik in türksprachigen Pflanzennamen*. Wiesbaden: Harrassowitz.
8. Lakoff G. (1993) *The Contemporary Theory of Metaphor*. Metaphor and Thought. Ed. A. Or-tony. – Cambridge: Cambridge University Press.
9. Gavrilyuk M.A. (2012) *Zoomorfnaya metafora v kitajskom i ruskom jazykakh: mezhjazykovye universalii i national'naya spetsifika* [The Chinese and Russian zoomorphic metaphors: interlanguage universals and national specifics] // *Vestnik IGLU*. 2 (19). pp. 131-137.
10. Marugina N.I. (2016) *Konvergenciya metonimii i metafori v pedagogicheskom disкурse sovetskogo perioda (na materiale zhurnala "Detskij dom" 1956-1959 gg.)* [Convergence of metonymy and metaphor in the pedagogical discourse of the soviet period] // *Jazyk i kul'tura – Language and Culture*. 4(36). pp. 65-90.
11. Gordeeva Z.A. (2013) *Metodika issledovaniya zoonimov pri modelirovanii russkoj jazykovoj kartiny mira (na primere zoonima "koshka")* [Methodology of studying the words which name animals in modelling Russian language picture of the world] / Z.A. Gordeeva // *Vestnik Omskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Gumanitarnye issledovaniya*. 1. pp. 71-73.

12. Sokolov V.E. (1984) Pyatijazychnyj slovar' nazvanij zhivotnykh. Mlekopitayushchie. Latinskij, russkij, anglijskij, nemetskij, frantsuzskij [Five-language dictionary of animals' names. Mammals. Latin, Russian, English, German, and French] / pod obshej redaktsiej akad. V.E. Sokolova. M.: Rus. jaz.
13. Latstsari M., Tyurina Z.S. (2018) Lingvokul'turologicheskij analiz komponenta-zoonima "medved'" v russkoj i ital'yanskoj natsional'nykh jazykovykh kartinakh mira [Linguistic and cultural analysis of the component-zoonym "bear" in Russian and Italian national language pictures of the world] // Filologicheskij aspekt. 7 (39) URL: <http://scipress.ru/philology/articles/> (Accessed: 28.12.2018)
14. Slovar' russkogo jazyka: V 4-kh t [The dictionary of the Russian language in 4 volumes] (1999) / RAN, In-t lingvistich. issledovanij; Pod red. A. P. Evgen'evoj. 4-e izd., ster. M.: Rus. jaz.; Poligrafresursy. Vol. 2.
15. Tolstoj L.N. (1978-1985) Sobranie sochinenij [The complete works]: v 22 t. M.: Khudozhestvennaya literatura.
16. Zabelin I. (2014) Domashnij byt russkikh tsarej v XVI i XVII stoletiyakh [The daily life of Russian tsars in 16th and 17th centuries] / Otv. red. O. A. Platonov. M.: Institut russkoj tsivilizatsii.
17. Fasmer M. (2008) Etimologicheskij slovar' russkogo jazyka. Tom 2 [The etymological dictionary of Russian. Volume 2]. E-Muzh. Etimologicheskij slovar' russkogo yazyka v 4-kh tomakh. M.: Terra.
18. Adams D.Q., Mallory J.P. (2006) The Oxford Introduction to Proto-Indo-European and the Proto-Indo-European World. Oxford University Press.
19. Wright J. (1898) The English dialect dictionary. Oxford – NY.
20. Allen R.E. (2008) Allen's Dictionary of English Phrases. Penguin Books.
21. Speake J. (2008) The Oxford Dictionary of Proverbs. Oxford University Press.
22. O'Regan H.J. (2018) The presence of the brown bear *Ursus arctos* in Holocene Britain: a review of the evidence / Mammal Review, Vol. 4. pp. 229-244.
23. Alchin L. (2017) Elizabethan bear and bull baiting // Elizabethan Era. Siteseen Ltd URL: <http://www.elizabethan-era.org.uk> (Accessed: 26.01.2019)
24. Klein E. (1971) A Comprehensive Etymological Dictionary of the English Language, Amsterdam: Elsevier Scientific Publishing Co.
25. Day M. (2016) Bear, Bolshevik, buffoon, spy: The American tradition of fearing Russia // Timeline URL: <https://timeline.com/history-fear-russia-c81656ec36a2> (Accessed: 26.01.2019)
26. Ryabov O.V., De Lazari A. (2012) "Russkij medved'": Istoriya, semiotika, politika ["The Russian bear": history, semiology, politics]. M.: NLO.
27. Genrikh V. (1959) Perevod E. Birukovoj // Shekspir U. Polnoe sobranie sochinenij v vos'mi tomakh [The complete works of Shakespeare in 8 volumes]. M.: Iskustvo. Vol. 4. pp. 371-491.
28. Khrustalyov D. (2011) Proiskhozhdenie "russkogo medvedya" [The origin of "Russian bear"] // Novoe literaturnoe obozrenie. 1. pp. 137-152.
29. Clay M. (2002) The History of the Teddy Bear. Teddy Bear & Friends. // Madavor Media, LLC URL: <http://www.teddybearandfriends.com/> (Accessed: 26.01.2019)
30. Sravnitel'no-istoricheskaya grammatika tyurkskikh jazykov. Leksika (1997) [The historical and comparative grammar of the Turkic languages. Vocabulary]. M.: Nauka.
31. Subrakova O.V. (2006) Khakassko-russkij slovar' [Khakass-Russian dictionary]. Novosibirsk: Nauka.
32. Borgoyakova T.G. (1996) Kratkij khakassko-russkij frazeologicheskij slovar' [A short Khakass-Russian dictionary]. Abakan: Izdatel'stvo KhGU im. N.F. Katanova.
33. Butanaev V.Ya. (1999) Khakassko-russkij istoriko-etnograficheskij slovar' [Khakass-Russian historical and ethnographical dictionary]. Abakan.
34. Tenishev E.R. (1968) Tuvinsko-russkij slovar' [Tuvinian-Russian dictionary]. M.: Sovetskaya ehntsiklopediya.

35. Khertek Ya.Sh. (1975) Tuvinsko-russkij frazeologicheskij slovar' [Phraseological Tuvinian-Russian dictionary]. Kyzyl: Tuvinskoe knizhnoe izdatel'stvo.
36. Khertek Ya.Sh. (1985) Tuvinsko-russkij frazeologicheskij slovar' [Phraseological Tuvinian-Russian dictionary]. Kyzyl: Tuvinskoe knizhnoe izdatel'stvo.
37. Tatarsko-russkij slovar': v 2-kh tomakh (2007) [Tatar-Russian dictionary in 2 volumes]. Kazan': Magarif.
38. Bajramova L.K. (1991) Uchebnyj tematicheskij russko-tatarskij frazeologicheskij slovar' [Thematic phraseological Russian-Tatar dictionary for learners]. Kazan': Tatarskoe kn. izd-vo.
39. Chumakaev A.E. (2018) Altajsko-russkij slovar' [Altai-Russian dictionary]. BNU RA NII altaistiki im. S. S. Surazakova. Gorno-Altajsk.
40. Drevnetyurkskij slovar' [Old Turkic dictionary] (1969) / Pod red. V. M. Nadelyaeva, D. M. Nasilova, E. R. Tenisheva, A.M. Scherbaka. L.: Nauka.
41. Burnakov V.A. (2012) Medved' v traditsionnom mirovozzrenii khakasov [Bear in traditional outlook of khakasos] // Vestnik NGU. Seriya: Istoriya, filologiya. 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/medved-v-traditsionnom-mirovozzrenii-hakasov> (Accessed: 28.01.2019).
43. Butanaev V. Ya. (2000) Medved' po vozzreniyam khakasov [The bear in perception of khakasos] // Narody Sibiri: istoriya i kul'tura. Medved' v drevnikh i sovremennykh kul'turakh Sibiri. Novosibirsk: Izd-vo IAET SO RAN. pp. 65-67

Received 24 March 2019

«ЕСТЬ ЛЮДИ ОСТРОУМНЫЕ...»: ФОРМИРОВАНИЕ СЕМАНТИЧЕСКОЙ СТРУКТУРЫ СЛОВА *ОСТРОУМИЕ* В КОНТЕКСТЕ XVIII в.

А.В. Растягаев, Ю.В. Сложеникина

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 18-012-00356 А «Журнал А.П. Сумарокова “Трудолюбивая Пчела” (1759) и его значение для русской литературы XVIII века».

Аннотация. Изучение частного случая развития полисемии у одного слова из лексикона XVIII в. выявило связь данного явления с фундаментальной проблемой, общей для всей филологической науки в целом – проблемой взаимовлияния языка и культуры. Авторы статьи обращают внимание на изменение семантической структуры слова *остроумие* в современном русском языке. Проанализировав тексты XVIII в. Ф. Прокоповича, В.Н. Татищева, В.К. Тредиаковского, М.В. Ломоносова, А.П. Сумарокова, Д.И. Фонвизина и некоторых других авторов, сделан вывод, что исходное значение слова *остроумие* было рациональным, обозначало широту, глубину ума, обширность познаний. Современное значение стало риторическим: это качество публичной речи, в которой говорящий использует логические, языковые и прочие приемы, делающие высказывание смешным, украшенным языковой игрой, т.е. эстетически оформленным. На эстетическую и поэтологическую позицию писателей XVIII в. повлияла концепция остроумия (*wit*) раннего английского Просвещения, которая нашла свое отражения в статьях Дж. Аддисона. Английский публицист не только указал на полисемичность самого слова *wit*, но и предложил различать в одном из ключевых понятий английской поэтологической мысли *остроумие* истинное (*true wit*) и ложное (*false wit*). Словари современного русского языка не фиксируют первоначальное значение слова *остроумие*. Можно утверждать, что исконное значение стало в современном русском языке семантическим архаизмом. В русском языке слово *остроумие* появилось в результате калькирования. Время возникновения – начало 1720-х гг. Первоначальная парадигма – острота ума как способность проникать в самые глубины – была задана Ф. Прокоповичем. Однако уже в начале 1730-х гг. в творчестве Татищева появляется понимание *остроумия* как колкости. Слово начинает развивать многозначность, и типичной становится ситуация, когда у одного и того же автора в зависимости от жанра, контекста появляется одно из двух значений. Например, в эпистолярном жанре Ломоносов снабжает *остроумие* негативными коннотациями, но в высоком стиле продолжает называть *остроумием* глубину ума. Первая рефлексия по поводу расхождения значений слова связана со статьей А.П. Сумарокова «О разности между пылким и острым разумом», опубликованной в апрельской книжке журнала «Трудолюбивая Пчела». С начала 1760-х гг. эти два значения вступили в конкуренцию. Бурно развивающиеся сатирические жанры, басенное творчество укореняли понимание *остроумия* как свойства речи (текста – в широком его смысле), а не ума. Рациональное значение стало уходить на периферию, вытесняться риторическим. Противоборство впоследствии закончилось полным вытеснением первоначальной семантики.

Ключевые слова: остроумие; семантический архаизм; лексика; русский язык; русская литература; XVIII в.; А.П. Сумароков; журнал «Трудолюбивая Пчела».

Введение

Задумывались ли мы о том, что общеупотребительное и достаточно частотное слово *остроумие* в современном русском языке является семантическим архаизмом и не употребляется в исконном значении? Например, в «Русском толковом словаре» В.В. Лопатина и Л.В. Лопатиной словарная статья имеет следующий вид:

ОСТРОУМИЕ, -я, ср. 1. Изобретательность в нахождении ярких, смешных или язвительных выражений. <...> 2. Изобретательность, тонкость ума, находчивость в решении тех или иных вопросов [1. С. 393–394].

Толкование прилагательного дается через существительное:

ОСТРОУМНЫЙ, -мен, мна. Отличающийся остроумием, обладающий остроумием [Там же. С. 394].

Синонимические словари соотносят понятие *остроумие* с *острословием*: *острословить* – значит говорить остроумно; острить. Указанный словарь за первой частью сложных слов *остро...* закрепляет два значения: первое связано с физическим понятием остроты, например *остроугольный*, второе имеет значение «очень», например *остродефицитный* [Там же. С. 393].

В современном русском языке за словом *остроумие* закрепилось риторическое значение: качество остроумия можно проявить в публичной речи, используя логические, языковые или прочие приемы, делающие речь смешной, украшенной языковой игрой, т.е. эстетически оформленной. Однако контекстный семантический анализ слова *остроумие* с момента его появления в русском языке в XVIII в. показывает, что исконное значение было иным – рациональным.

Изучение частного случая развития полисемии у одного слова из лексикона русского XVIII в. выявило связь данного явления с фундаментальной проблемой, общей для всей филологической науки в целом – проблемой взаимовлияния языка и культуры. С первой четверти и до самого конца XVIII в. русская культура оказалась в ситуации диалога с культурами западноевропейских стран. В нашем случае это напрямую касается самого понятия *остроумие* и рецепции различных риторических и поэтологических концепций, явленных в культурных традициях Античности и эпохи Просвещения и воспринятых отечественной культурой.

Так, первым в XVIII в., кто, следуя античной традиции, воспользовался калькированным латинским словосочетанием *acumen ingenii* в форме *остроумие*, был Феофан Прокопович. Достаточно стройную концепцию *остроумия* сформулировал на русском языке М.В. Ломоно-

сов. Российский ученый опирался на труды Псевдо-Лонгина, Н. Коссе-на, Ф.-А. Помея и И.К. Готшеда. На эстетическую и поэтологическую позицию А.П. Сумарокова повлияла концепция *остроумия* (*wit*) раннего английского Просвещения, которая нашла свое отражение в статьях Дж. Аддисона. Английский публицист не только указал на полисемичность самого слова *wit*, но и предложил различать в одном из ключевых понятий английской поэтологической мысли *остроумие* истинное (*true wit*) и ложное (*false wit*). Рецепция данной концепции заметна в статье Сумарокова «О разности между пылким и острым разумом», опубликованной в апрельской книжке журнала «Трудолюбивая Пчела» в 1759 г. По-видимому, именно эта публикация, зафиксировавшая двойственность самого понятия, повлияла на дальнейшее развитие полисемичности слова *остроумие* в русском языке XVIII в.

Методология исследования

Научно-методологическую основу статьи составили фундаментальные труды по исторической лексикологии, семантике, лексикографии. На подготовительном этапе языковой материал собирался методом сплошной выборки по первоисточникам XVIII в. Языковую базу исследования составили тексты XVIII в. Ф. Прокоповича, В.Н. Татищева, В.К. Тредиаковского, М.В. Ломоносова, А.П. Сумарокова, Д.И. Фонвизина и некоторых других авторов. Словоупотребление анализировалось с помощью описательного метода, метода компонентного анализа, сравнительно-исторического, контекстного, дефиниционного, лингвокультурологического методов. Описательный метод использовался для синхронического анализа современного значения слова *остроумие*. Составными частями данного метода являлись наблюдение над толкованием лексемы в толковых словарях русского языка и классификация сем в структуре значения слова. Метод компонентного анализа позволил выделить семантические признаки, перегруппировка которых трансформировала исходную семантику изучаемого слова *остроумие*. Привлечение сравнительно-исторического метода дало возможность установить семантические различия в разные периоды употребления слова *остроумие*. Контекстный метод исходил из анализа части через целое, т.е. единицами анализа стали языковые структуры более широкие, чем само слово. Слово *остроумие* анализировалось в составе контекстов, выделенных из текстов Ф. Прокоповича, В.Н. Татищева, В.К. Тредиаковского, М.В. Ломоносова, А.П. Сумарокова, Д.И. Фонвизина и некоторых других авторов и объединенных языковой единицей *остроумие*, которая в контексте реализовала и активизировала свое актуальное значение. В статье контекст рассматривался как любое текстовое окружение, а сам контекстный анализ выступал в функции дистрибутивной методики. Контекстный метод опирался на данные

Национального корпуса русского языка, представляющего собой информационно-справочную систему текстов на русском языке в электронной форме. Его текстовая база стремится представлять язык на определенном этапе его существования во всем многообразии жанров, стилей и вариантов, отличается представительностью, сбалансированностью текстов, пропорциональностью [3]. Дефинитивный метод предполагал обращение к словарям русского языка, как-то: Лопатин В.В., Лопатина Л.В. Русский толковый словарь [1], Ефремова Т.Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный [2], Словарь русского языка XVIII века [4]. Лингвокультурологический анализ предполагал изучение языка как феномена культуры и восприятие культурной информации в языковом знаке и тексте.

Исследование и результаты

В «Словаре русского языка XVIII века» слова *остроумный* и *остроумие* толкуются следующим образом:

ОСТРОУМНЫЙ (-ой), ая, ое. 1. Обладающий острым, пронизательным умом <...>. || Изобретательный, находчивый в решениях, действиях. || Свидетельствующий об остроте ума, изобретательности <...>.

2. Изобретательный в нахождении ярких, метких или забавных выражений, определений <...>. || Исполненный остроумия (2) [Там же. С. 172–173].

Соответственно:

ОСТРОУМИЕ, я, ср. 1. Тонкость, острота ума; острый пронизательный ум. <...> || Изобретательность, находчивость в решениях, действиях <...>.

2. Изобретательность в разговоре, в нахождении ярких, метких или забавных выражений, определений <...> [Там же. С. 172].

Первое значение с небольшим семантическим оттенком справедливо признается основным для словоупотребления в XVIII в.

1721 г. Ф. Прокопович

В качестве языковой иллюстрации к словарной статье *остроумие* «Словаря русского языка XVIII века» приводится ряд примеров. Один из них – цитата из «Духовного регламента»: «Принимать бы студентов <в Академию> с рассмотрением остроумия» [4. С. 172].

Известно, что «Духовный регламент» подписан Петром I и издан 16 сентября 1721 г. в Санкт-Петербурге отдельной книгой. Сам текст императорского указа был написан по поручению монарха Феофаном Прокоповичем. Изначальная форма «Духовного регламента» – рассуждение Феофана о новом церковном устройстве, духовной коллегии и духовном образовании. По мысли П.В. Верховского, в разделе о духовной

академии автор «резко отличает учение основательное от учения мнимого» [5. С. 436]. Аргументирует свою точку зрения Прокопович следующим образом: с 500 по 1400-е гг., т.е. 900 лет, в Европе учение пребывало в скудости, «так что у самых лучших авторов, во оныя времена писавших, *остроумие* (здесь и далее в тексте «Духовного регламента» курсив наш. – А.Р., Ю.С.) видим великое, а света великаго не видим» [6. С. 2]. Период мнимого учения, по Феофану, Средние века, когда, несмотря на преподавание риторики, философии и богословия, господствовала схоластика, вредная и для государства, и для церкви [5. С. 436].

Слово *остроумие* и его производные употреблены в тексте «Духовного регламента» 10 раз. Причем первый раз Прокопович обращается к нему в самой важной, первой части документа «Что есть духовное коллегийство, и какие суть важные вины такого правления?» В качестве основного доказательства необходимости упразднения единоличного властного правления патриарха и введения коллегиального управления церковью Феофан приводит рассуждение о том, что и простой человек может усмотреть то, «чего не усмотрит книжный и *остроумный*...», поэтому нужны «умы многие, и что один не постигнет, то постигнет другой, а чего не увидит сей, то он увидит...» [6. С. 2].

Во второй части «Дела управлению сему подлежащая» в разделе «О епископах» рекомендуется в домах епископов организовывать школы для детей священников, отобранных по следующим требованиям: «А который бы ученик был крайне туп, или хотя и *остроумен*, да развращен, и упрям и непобедимой лености, таковых бы... отпускать от школы, отняв им всю надежду чина священническаго» [Там же. С. 13].

Наиболее частотно слово *остроумие* употребляется в разделе «Домы училищные и в них учителя, и ученики, також и церковные проповедники». Наличие остроумия является основным качеством учителя и ученика. В регule четвертой говорится о том, что и при наличии остроумия ученик может оказаться ленивым или попасть к плохому учителю и не освоить требуемого учения, тогда «повелеть полгода или год самому учиться от Авторов в деле том искусных, аще учитель хочет быть» [Там же. С. 24]. В регule шестой предполагается отыскивать остроумных учеников, которые могли бы у лучших учителей, прежде всего во Французской академии, освоить латинскую грамматику за один год, «когда у нас за пять и за шесть лет мало кто постигает» [Там же. С. 25].

На первый взгляд, столь частотное употребление слова *остроумие* в «Духовном регламенте» может свидетельствовать о якобы его ординарном и регулярном явлении для русского языка первой четверти XVIII столетия. Однако это не совсем так. Текст практической части регламента – результат личного духовного опыта Феофана Прокоповича. Основным источником правил учреждения Академии и Семинарии стали образцы родной для него Киево-Могилянской академии, учреж-

денной по иезуитскому порядку, и католической Коллегии св. Афанасия в Риме, где Феофан учился. Появление слова *остроумие* и его производных в русском языке XVIII в. можно объяснить калькированием латинского понятия *acumen ingenii*, укорененного в античной традиции и заимствованного Прокоповичем. Ср. «ОСТРОУМИЕ *acumen ingenii* (*vir magno ingenii acumine*); *ingenium acre*; *subtilitas*; в шутках *facetiae*, *lepores*, *sales*; *urbanitas*; *dicacitas*. Остроумный *acutus* (*homo*); *acer*, *perspicax*, *sagas*; *subtilis* (Тонкий, тонко различающей, о лицах и предм., напр, *iudicium*). Adv. *acute*, *acriter*, *sagaciter*; *subtiliter*; остр, заключать о чем *acute arguteque conicere de re...*» [7. С. 232].

Следуя именно латинской риторико-поэтологической традиции, продолженной в курсах преподавания словесности в Киево-Могилянской академии и московской Славяно-греко-латинской академии, Прокопович разводит два понятия: собственно остроумие как *ingenii acumen* (талант + сообразительность) и обученное красноречие, и в своем словоупотреблении под *остроумием* понимает пронизательность, сообразительность, глубину познаний.

1733 г. В.Н. Татищев

Наши наблюдения позволяют говорить о возникновении второго значения *остроумия* как насмешливости, изобретательности, язвительности в первой трети XVIII в., конкретно – в 1733 г. в «Разговоре о пользе наук и училищ» В.Н. Татищева. Слово *остроумие* встречается в труде 3 раза, два из них – с семантикой большого и пронизательного ума. Однако один раз об остроумии говорится в контексте шутки. Так, 28-й вопрос задан о том, что если животные и без всякого научения благополучны и совершенны, «то коль паче человек... что имеет превосходное изящество пред всеми животными, без научения естественным порядком благополучен быть может». В ответ приятель говорит: «Ай, мой господин, ваше мнение весьма истинны отдалается, и я мню, что вы сие токмо по остроумию вашему шутили, а не истинное мнение объявили...» [8. С. 29]. Об *остроумии*, в противовес первому значению, говорится как об отдалении от истины.

1735 г. В.К. Тредиаковский

В речах и письмах В.К. Тредиаковского вслед за В.Н. Татищевым намечается семантическое расхождение значений слова *остроумие*. Так, в «Речи... о чистоте русского языка», которую Тредиаковский произнес в Санкт-Петербургской императорской академии наук 14 марта 1735 г., за словом закреплено рациональное значение. Обращаясь к тогдашнему Президенту академии Иоганну-Альбрехту фон Корфу (1734–1740), российский писатель и ученый называет его *остроумным* и мудрым мужем [9. С. 145] (см. также [10–13]).

В «Письме к приятелю о нынешней пользе гражданству от поэзии» (1735) Тредиаковский рассуждает о людях, удалившихся от мира в поисках спокойствия и возобновления изнуренных сил «для плодоносящих трудов, чрез борьбу *остроумных* вымыслов, чрез искусное совокупление и положение цветов и красок, чрез удивительное согласие струн, звуков и пения... которое толь полезно есть здравью, возбуждают и на дела потом ободряют» [9. С. 110]. Очевидно, в данном контексте-размышлении о пользе искусства *остроумие* понимается как эстетическое свойство речи, живительно воздействующее на человека. В 1737 г. в переводе книги Н. Ремона де Кура с французского «Истинная политика знатных и благородных особ», подготовленном Тредиаковским, встречаем: «Пусть они шутят; но чтобь шутка была никому не обидна, и также бы *остроумна* и благородна» [14. С. 106]. В этом примере еще отчетливее *остроумие* явление как качество речи с оговоркой, что она должна быть благородной, соответствующей достоинству. В целом автор книги считает, что привычка к шуткам неприлична знатному молодому человеку, а увеселение компании следует оставить людям подлого происхождения. Шутками знатные люди унижают себя и вызывают презрение слушающих.

1739 г. и далее. М.В. Ломоносов

М.В. Ломоносов в большинстве своем придерживался понимания *остроумия* как свойства ума. Среди контекстов употребления можно отметить такое: «Молодой человек преимущественного *остроумия*, Михайло Ломоносов с того времени, как для учения в Марбург приехал, часто математические и философические, а особливо физические лекции слушал и безмерно любил основательное учение» [Там же. С. 709]. Слово *остроумие* появляется в контексте превосходных научных сочинений, необходимости истолкования различного рода явлений, претрудных вопросов, рассуждения, остроумными Ломоносов называет математиков, физиков, химиков и под.

С начала 1750-х гг. Ломоносов резко десакрализует риторическое остроумие. Так, в письме к И.И. Шувалову (10.03.1752) он прибегает к риторическому приему оксюморона, говоря о Вольтере: его *остроумие* называет полоумным, честность бессовестной, хвалу ругательной. В другом письме (05.10.1753) вспоминает Диогена, жившего «с собаками в бочке и своим землякам» оставившего «несколько *остроумных* шуток» [15. С. 473–474]. Хотя при этом не отказывается от общепринятого употребления, и по-прежнему слово *остроумие* оказывается в одном синонимическом ряду с выражениями типа *премудрость Екатерины, ревностное учение, очи просвещения, твердое рассуждение* и под.

1759 г. А.П. Сумароков

Первое наблюдение над сущностью *остроумия* и, следовательно, над значением этого слова принадлежит А.П. Сумарокову. Оно обозна-

чено в статье «О разности между пылким и острым разумом», опубликованной в апрельской книжке журнала «Трудолюбивая Пчела» [17. С. 235–237]. Называя статью «О разности между пылким и острым разумом», Сумароков сразу определяет основную проблему небольшого по объему текста, противопоставляя два типа разума. В заглавии явлена важная для писателя оппозиция *ум пылкий / острый*. Пылкий ум для Сумарокова – это ум поверхностный, скорый, беглый, а «острый разум состоит в проницании» [Там же]. Людей, блистающих беглостью разума, Сумароков считает малоумными, скудоумными, хитрыми. Он рассуждает о соотношении проницательности, глубины ума и скорости мысли для разных должностей: министра, судьи, солдата, полководца, стихотворца. Вывод писателя таков: «И так когда говорится: Человек пылкой, это не называется, человек разумной. Разумной человек, есть человек основательной» [Там же. С. 236]. То, что может быть испорчено скорыми, непродуманными решениями, часто и в долговременной перспективе исправлено быть не может (здесь Сумароков говорит о полководцах, которые быстрыми решениями теряют армии). То есть для Сумарокова *остроумие* соотносится с первым значением: «Острый разум доходит до основания» [Там же].

Второе значение, указанное в «Словаре русского языка XVIII века», «изобретательный в нахождении ярких, метких или забавных выражений, определений», признается новым, актуализированным в 70-е гг. XVIII столетия. Первый пример словоупотребления в данном значении авторы словаря относят к 1770–1780-м гг., фиксируют цитату из стихотворной переделки басни «Нептун, Минерва, Вулкан и Момус» М.Н. Муравьева под названием «Суд Момов. К М.А. Засодимскому»: «Насмешник греческий, писатель *остроумный*, Такую повесть нам оставил Лукиан» [4. С. 172]. Однако сам текст Муравьева не изображает Лукиана «изобретательным в нахождении ярких, метких или забавных выражений, определений» писателем. В данном случае словосочетание «насмешник греческий» не является синонимическим для словосочетания «писатель остроумный» по семе «исполненный остроумия» во втором значении. Первоисточник басни Муравьева – эпизод из диалога Лукиана «Гермотим, или О выборе философии». Это не басенный текст, а серьезный диалог о философии, испытывающий сильное влияние платонизма. В нем Лукиан выступает критиком умозрительной философии, не связанной с жизнью.

Второй пример из Бюкена также представляется некорректным: «*Остроумнейшие* за бутылкою люди бывают премеланхоликами с похмелья» [4. С. 172]. Во-первых, если исходить из принципа антитезы, на котором построен данный фрагмент текста, то контекстуальным синонимом к слову *остроумнейший* будет «превеселый», т.е. антоним к

«премеланхолику». А данная сема авторами словаря не выделяется даже в качестве оттенка лексического значения «*Исполненный остроумия* (2)» [Там же. С. 173]. Во-вторых, указанная цитата взята из популярного в конце XVIII – первой половине XIX в. в России и США домашнего лечебника шотландского врача Уильяма Бьюкена (1729–1805). Незвестный русский переводчик в качестве источника использовал французский перевод Ж.Д. Дюпланиль. Русский текст – это перевод с перевода, который не может отражать в полной мере культурный контекст русского XVIII столетия и датировать появление нового производного лексического значения прилагательного *остроумный* 1790-ми гг., как и предыдущий пример 1770-ми или 1780-ми гг.

1761–1765 г. Д.И. Фонвизин

Пожалуй, первым художником слова, который актуализировал второе значение слова *остроумный*, является Д.И. Фонвизин. Так, в его переводах басен Л. Гольберга, датированных 1761–1765 гг., отмечается только значение изобретательности, шутливости, более того, свойство *остроумия* приписывалось животным: «Мать замолчала, услыша сей ответ, который был более *остроумен*, нежели основателен» («Женитьба – лотерея»). В данном случае *остроумие* прямо противопоставляется основательности; «Баснь доказывает, что *остроумная* шутка часто более имеет действия, нежели важное увещание» («Леонорины фижмы»); «Все его стихи, в которых прежде ястребы, рыси и прочие *остроумные* твари не находили погрешностей, начали уже критиковать и самые слепые кроты» («Судьба пастуха Дамона») [18. С. 384, 354, 409].

Заключение

Таким образом, в русском языке слово *остроумие* появилось в результате калькирования. Время возникновения – начало 1720-х гг. Первоначально острота ума понималась как способность проникать в самые глубины. Самым близким синонимом можно считать слово «проницательность». Эта парадигма была задана Ф. Прокоповичем. Однако уже в начале 1730-х гг. в творчестве Татищева появляется понимание *остроумия* как колкости. Слово начинает развивать многозначность, и типичной становится ситуация, когда у одного и того же автора в зависимости от жанра, контекста появляется одно из двух значений, например, в эпистолярном жанре Ломоносов снабжает *остроумие* негативными коннотациями, но в высоком стиле продолжает называть *остроумием* глубину ума. Первая рефлексия по поводу расхождения значений слова связана со статьей А.П. Сумарокова «О разности между пылким и острым разумом», опубликованной в апрельской книжке журнала «Трудолюбивая Пчела». Можно предположить, что с

начала 60-х гг. XVIII в. два значения вступили в конкуренцию. Бурно развивающиеся сатирические жанры, басенное творчество укореняли понимание *остроумия* как свойства речи (текста – в широком его понимании), а не ума. Рациональное значение стало уходить на периферию, вытесняться риторическим. Противоборство впоследствии закончилось полным вытеснением первоначальной семантики.

Литература

1. **Лопатин В.В., Лопатина Л.В.** Русский толковый словарь. 4-е изд., стереотип. М. : Рус. яз., 1997. 831 с.
2. **Ефремова Т.Ф.** Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный : в 2 т. М. : Рус. яз., 2000. Т. 2. 1084 с.
3. **Национальный корпус русского языка.** URL: <http://www.ruscorpora.ru> (дата обращения: 17.06.2018).
4. **Словарь русского языка XVIII века / редкол. Ю.С. Сорокин и др.** Вып. 17: Оный – Открутить. СПб. : Наука, 2007. 253 с.
5. **Верховской П.В.** Учреждение Духовной коллегии и Духовный регламент: К вопросу об отношении церкви и государства в России. Исследования в области русского церковного права : в 2 т. Т. I: Исследования. Ростов н/Д : Типография М.И. Гузмана; Типография А.И. Тер-Абрамяна, 1916. 896 с.
6. **Духовный регламент.** СПб., 16. IX. 1721. 27 л.
7. **Мусселиус В.В.** Русско-латинский словарь. СПб. : К.Л. Риккер, 1891. VI. 424 с.
8. **Татищев В.Н.** Разговор о пользе наук и училищ. М. : В Унив. тип., 1887. 197 с.
9. **Тредиаковский В.К.** Сочинения и переводы как стихами, так и прозою. СПб. : Наука, 2009. 667 с.
10. **Сложеникина Ю.В.** Принцип *Imitatio Christi* в «Речи о чистоте российского языка» В.К. Тредиаковского // Литературоведческий журнал. 2011. № 28. С. 25–33.
11. **Сложеникина Ю.В., Растягаев А.В.** Астраханский побег Василия Тредиаковского: во имя служения логосу // Каспийский круг: города-побратимы – символ совместного наследия : сб. материалов междунар. форума. Волгоград : ИП Поликарпов И.Л., 2014. С. 184–190.
12. **Slozhenikina Y.V., Rastyagaev A.V.** Genesis of cultural and political mythology: Trediakovsky (1757) Lomonosov (1758), Sumarokov (1759) about the origin of russian nation and russian language // Russian linguistic Bulletin. 2016. № 1 (5). P. 36–37.
13. **Растягаев А.В., Сложеникина Ю.В.** О происхождении русского народа и русского языка: Тредиаковский, Ломоносов, Сумароков // Знание. Понимание. Умение. 2015. № 3. С. 299–307.
14. **Истинная политика знатных и благородных особ / переведена с французского чрез Василья Тредиаковского Санктпетербургския имп. Академии наук секретаря.** СПб. : Печ. при Имп. Акад. наук, 1737. 224 с.
15. **Ломоносов М.** Избранные философские произведения / под общ. ред. и с предисл. Г.С. Васецкого. М. : Госполитиздат, 1950. 759 с.
16. **Ломоносов М.В.** Полное собрание сочинений : в 11 т. М. ; Л. : АН СССР, 1957. Т. 10. 934 с.
17. **Сумароков А.П.** О разности между пылким и острым разумом // Трудолюбивая Пчела. СПб. : Тип. Акад. наук, 1759. С. 235–237.
18. **Фонвизин Д.И.** Собрание сочинений : в 2 т. М. ; Л. : Гослитиздат, 1959. Т. 1. 631 с.

Сведения об авторах:

Растягаев Андрей Викторович – доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой филологии и массовых коммуникаций Самарского филиала Московского городского педагогического университета (Самара, Россия). E-mail: avr67@yandex.ru

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

Поступила в редакцию 29 января 2019 г.

“THERE ARE WITTY PEOPLE...”: FORMATION OF THE SEMANTIC STRUCTURE OF THE WORD WIT IN THE CONTEXT OF THE XVIII CENTURY

Rastyagaev A.V., D.Sc. (Philology), Professor of the Department of Philology and Mass Communications of the Samara branch of Moscow City Pedagogical University (Samara, Russia). E-mail: avr67@yandex.ru

Slozhenikina Yu.V., D.Sc. (Philology), Professor of the Department of Philology and Mass Communications of the Samara branch of Moscow City Pedagogical University (Samara, Russia). E-mail: goldword@mail.ru

DOI: 10.17223/19996195/45/7

Abstract. The study of particular cases of polysemy development in one word within Russian XVIII century vocabulary revealed the connection of this phenomenon with the fundamental problem common to the whole philological science – that is the problem of interaction of language and culture. The authors pay attention to the changes in the semantic structure of the word wit in the modern Russian language. Analyzing the texts of the XVIII century by F. Prokopovich, V.N. Tatishchev, V.K. Trediakovsky, M.V. Lomonosov, A.P. Sumarokov, D.I. Fonvizin, and others, the authors conclude that the original meaning of the word wit was rational, denoting the breadth, depth of mind, vastness of knowledge. The modern meaning has become rhetorical: it is the quality of public speech, in which the speaker uses logical, linguistic and other techniques that make a statement funny, decorated with a language game that is aesthetically designed. The aesthetic and poetological position of the XVIII century writers was influenced by the concept of “wit” of early English Enlightenment, which was reflected in the articles by Joseph Addison. The English publicist not only pointed out the polysemicity of the word “wit”, but also proposed to distinguish “true wit” and “false wit” within one of the key concepts of the English poetic thought. Dictionaries of the modern Russian language do not fix the original meaning of the word wit. We can conclude that the primal meaning has become a semantic archaism in the modern Russian language. Here is a brief history of the semantics change of the word “wit”. In the Russian language the word “wit” appeared as a result of simple replication. Time of its origin is the beginning of the 20-ies of XVIII century. The original paradigm – sharpness of the mind as the ability to penetrate into the depths – was set by F. Prokopovich. However, already in the early 30-ies of XVIII century in the works of Tatishchev there appears an understanding of “wit” as prickliness. The word begins to develop polysemy, and the situation when one and the same author depending on the genre and context chooses one of two meanings, becomes typical, for example, in the epistolary genre Lomonosov supplies “wit” with negative connotations, but in high style he continues to call “wit” the depth of mind. The first reflection on the differences in meaning of the word is connected with the article by A.P. Sumarokov “About the difference between a passionate and a sharp mind”, published in the April book of the magazine “Hardworking Bee”. Since the early 60-ies of the XVIII century two values entered into competition between each other. Rapidly developing satirical genres and fabled creativity rooted understanding of “wit” as the property of speech (or text – in its broadest sense), and not the mind. The rational value began to fade and was almost replaced by the rhetorical one. The confrontation subsequently ended with the complete displacement of the original semantics.

Keywords: wit; semantic archaism; vocabulary; the Russian language; Russian literature; XVIII century; Sumarokov; magazine “Hardworking Bee”.

References

1. Lopatin V.V., Lopatina L.V. (1997) Russkij tolkovyj slovar' [Russian explanatory dictionary]. 4-e izd. M.: Russkij jazyk.
2. Efremova T.F. (2000) Novyj slovar' russkogo jazyka. Tolkovo-slovoobrazovatel'nyj [New dictionary of the Russian language. Explanatory and word-formation]: in 2 vol. Vol. 2. M.: Russkij jazyk.
3. Nacionalnyj korpus russkogo jazyka [The National corpus of the Russian language]. <http://www.ruscorpora.ru>.
4. Slovar' russkogo jazyka XVIII veka [Dictionary of the Russian language of the 18th century] (2007) / Redkollegiya Yu.S. Sorokin et al. 17: Onyj – Otkrutyj. SPb: Nauka.
5. Verkhovskoj P.V. (1916) Uchrezhdenie Duhovnoj kollegii i Duhovnyj reglament: K voprosu ob otnoshenii cerkvi i gosudarstva v Rossii. Issledovaniya v oblasti russkogo cerkovnogo prava [The establishment of the Theological College and religious regulations: the question of the relation of Church and state in Russia. Research in the field of Russian Church law]. in 2 vol. Vol. 1: Issledovaniya. Rostov-na-Donu: Tipografiya M.I. Guzmana; Tipografiya A.I. Ter-Abramyana.
6. Duhovnyj reglament [Spiritual regulations] (1721). SPb.
7. Musselius V.V. (1891) Russko-latinskij slovar' [Russian-Latin dictionary]. SPb.
8. Tatishchev V.N. (1887) Razgovor o pol'ze nauk i uchilishch [Talk about the benefits of science and schools]. M.: Universitetskaya tipografiya.
9. Trediakovskij V.K. (2009) Sochineniya i perevody kak stikhami, tak i prozoyu [Works and translations in both poetry and prose]. SPb.: Nauka.
10. Slozhenikina Yu.V. (2011) Princip imitatio christi v "Rechi o chistote rossijskogo jazyka" V.K. Trediakovskogo [The principle of Imitatio Christie in the "Speech on the purity of the Russian language" by V. K. Trediakovsky] // Literaturovedcheskij zhurnal. 28. pp. 25-33.
11. Slozhenikina Yu.V., Rastyagaev A.V. (2014) Astrahanskij pobeg Vasiliya Trediakovskogo: vo imya sluzheniya logosu [Astrakhan escape of Vasilii Trediakovsky: for the sake of the service of logos] // Kaspiskij krug: goroda-pobratimy – simbol sovmestnogo naslediya. Sbornik materialov mezhdunarodnogo foruma. pp. 184-190.
12. Slozhenikina Y.V., Rastyagaev A.V. (2016) Genesis of cultural and political mythology: Trediakovskij (1757), Lomonosov (1758), Sumarokov (1759) about the origin of russian nation and russian language // Russian linguistic Bulletin. 1 (5). pp. 36-37.
13. Rastyagaev A.V., Slozhenikina Yu.V. (2015) O proiskhozhdenii russkogo naroda i russkogo jazyka: Trediakovskij, Lomonosov, Sumarokov [On the origin of the Russian people and the Russian language: Trediakovsky, Lomonosov, Sumarokov] // Znanie. Ponimanie. Umenie. 3. pp. 299-307.
14. Istinnaya politika znatnykh i blagorodnykh osob [The true policy of the nobles] (1737) / Perevedena s francuzskogo Vasiliem Trediakovskim Sankt-Peterburgskoj imperatorskoj Akademii nauk sekretarya. Sankt-Peterburg: Imperatorskaya Akademiya nauk.
15. Lomonosov M. (1950) Izbrannye filosofskie proizvedeniya [Selected philosophical works] / Pod redakciej G.S. Vaseckogo. M.: Gospolitizdat.
16. Lomonosov M.V. (1957) Polnoe sobranie sochinenij [Complete works]: in 11 vol. Vol. 10. M.: SPb.: AN SSSR.
17. Sumarokov A.P. (1759) O raznosti mezhdu pylkim i ostrym razumom [On the difference between a fervent and a witty mind] // Trudolyubivaya Pchela. SPb.: Tipografiya Akademii Nauk. pp. 235-237.
18. Fonvizin D.I. (1959) Sobranie sochinenij [Collected works]: in 2 vol. M.: SPb.: Goslitizdat. Vol. 1.

ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОТОТИПОВ БИБЛЕЙСКОЙ ФРАЗЕОЛОГИИ И СПОСОБЫ ИХ ПРЕОБРАЗОВАНИЯ В ЯЗЫКОВЫЕ ЕДИНИЦЫ

Т.Н. Федуленкова

Аннотация. Изучение вопросов взаимоотношения библейской фразеологической единицы (ФЕ) с ее прототипом является одним из важнейших полей исследования современной лингвистики. Актуальность данного направления обусловлена тем, что библейская фразеология стала неотъемлемой частью разных функциональных стилей современных европейских языков и онтология слов и выражений библейского происхождения, вошедших в язык, до сих пор остается одной из малоисследованных языковедческих проблем. В данной работе предлагается определение прототипа и представляется краткая характеристика специфики прототипов библейских ФЕ: непереосмысленные переменные словосочетания, переменные предложения, устойчивые выражения фразеологического характера, к которым относятся устойчивые словосочетания, компаративные конструкции и выражения пословичного характера. Отбор языкового материала для исследования проводился по наиболее авторитетным переводным и толковым фразеологическим словарям и словарям идиом: 1) двуязычному «Англо-русскому фразеологическому словарю» А.В. Кунина, 2) одноязычному толковому словарю идиом Э. Кауи и Р. Маккина «Oxford Dictionary of Current Idiomatic English. Vol. 1: Oxford Dictionary of Phrasal Verbs». В качестве дополнительных источников привлекались энциклопедические и толковые словари библейской фразеологии К.Н. Дубровиной «Энциклопедический словарь библейских фразеологизмов» и В.М. Мокиенко и др. «Толковый словарь библейских выражений и слов». В качестве научной базы исследования избрана фразеологическая концепция А.В. Кунина. Комплекс применяемых методов включает метод фразеологической идентификации ФЕ, метод компонентного и сематического анализа ФЕ, метод количественного анализа, метод сопоставительного анализа ФЕ и их библейских прототипов и метод фразеологического описания. В результате исследования выясняем, что основные способы преобразования библейских прототипов в фразеологические единицы – это метафора, метонимия, символизация и эллипсис, и приходим к выводу, что наиболее распространенной формой семантического преобразования, определяющей пути и способы появления библейских ФЕ, является полное или частичное переосмысление переменных сочетаний слов и предложений, т.е. прототипов первой группы, наряду с устойчивыми выражениями фразеологического характера, цитатами и событийными прототипами.

Ключевые слова: фразеология; библейская фразеологическая единица; прототип; переосмысление; метафора; метонимия.

Введение

Актуальность изучения вопросов библейской фразеологии связана с неисчерпаемостью самого источника фразеологических единиц (ФЕ), множественностью толкований его содержания, обусловленного «потенциалом библейских сюжетов и символикой библейских образов» [1. С. 15], и, как следствие, с расширением функционального пространства фразеологизмов библейского происхождения [2. С. 648]. В настоящее время Библия является объектом пристального внимания не только философов, литературоведов, но и лингвистов, как зарубежных, так и отечественных [3, 4]. Ежегодно проводятся международные научные конференции, посвященные изучению Библии. Все более очевидным становится тот факт, что Библия служит не только объектом историко-литературных и философских исследований, но и живейшим, мощным стимулом развития языка, крылатые выражения которой, обладая высокой коммуникативной валидностью, с неизменным постоянством стимулируют появление окказиональных и узуальных вариантов библейских фразеологических единиц (БФЕ) [5. С. 53] и расширяют свой функциональный диапазон.

Фразеологизмы библейского происхождения – своеобразные фразеологические вехи библейских преданий в современном языке, которые и в наше время выступают в двух ипостасях: с одной стороны, эти языковые единицы (БФЕ) – свидетельство памяти, которую продолжает хранить язык о мифологических образах, а с другой – они представляют вербальный пример утраты былой мифологичности, являясь объектом дальнейшего семантического обновления.

Хотя библейская фразеология стала неотъемлемой частью разных функциональных стилей современных европейских языков, онтология слов и выражений библейского происхождения, вошедших в язык, до сих пор остается одной из малоисследованных языковедческих проблем [6. С. 331]. Результатом этого является отсутствие достаточного количества серьезных исследований, посвященных библейской фразеологии. Свидетельством внимания к проблеме изучения слов и выражений библейского происхождения служат некоторые диссертационные исследования, статьи, отдельные высказывания, выполненные на материале различных языков: английского, немецкого, французского, испанского, русского. Однако в целом в работах исследователей фразеологического пласта языка библейская фразеология служит лишь иллюстративным материалом при рассмотрении отдельного фразеологического вопроса [7. С. 170].

В качестве особого разряда фразеологических единиц библеизмы впервые были выделены английским лингвистом Логаном П. Смитом еще в 1920-е гг. [8]. Не ставя перед собой задачу рассмотрения специфики этих единиц, Логан П. Смит лишь констатирует факт наличия в

языке достаточно большой группы фразеологических единиц, восходящих к Библии, и перечисляет их. Английский ученый приводит список из 158 ФЕ, нашедших свое начало в Библии.

Более полно состав фразеологических единиц библейского происхождения в английском языке впервые определил А.В. Кунин, включивший в «Англо-русский фразеологический словарь» [9] свыше 400 ФЕ, генетически связанных с Библией. Обширный иллюстративный материал этого словаря свидетельствует о том, что подавляющее большинство библейских фразеологизмов активно функционирует в современном английском языке в разных его стилях и жанрах. Дальнейшие исследования библейской фразеологии позволили не только значительно расширить список библейских фразеологических единиц английского языка, но и обозначить круг проблем изучения этого важного и интересного пласта фразеологии. Одной из наиболее важных проблем считаем проблему взаимоотношения БФЕ со своим прототипом.

Характеристика прототипов библейских фразеологических единиц

Специфика библейских фразеологических единиц такова, что, даже изучая эту единицу в синхронном плане, мы всегда имеем перед собой ее генетический источник, ее прошлое состояние, деривационную базу. Вот почему любое изучение БФЕ основано на сопоставлении или противопоставлении этой единицы с ее прототипом, на фоне которого она выявляет свою сущность.

Под прототипом библейского фразеологизма понимаем тот языковой или ассоциативный материал, на базе которого материализуется значение новой ФЕ.

Анализ языкового материала показывает, что генетическими прототипами БФЕ в большинстве случаев являются неперееосмысленные переменные словосочетания, которые тождественны БФЕ по своему лексическому составу и грамматической структуре и отражают реальные связи вещей и явлений действительности, например: *a mote in one's eye*, *wash one's hands of something*, *sing a new song* и т.д. Разновидностью прототипов данной группы являются переменные предложения, например *Render into Caesar the things that are Caesar's*, *Man shall not live by bread alone*, однако среди анализируемых единиц они встречаются редко.

Еще одним видом прототипов БФЕ являются устойчивые выражения фразеологического характера, к которым относятся устойчивые словосочетания, компаративные конструкции и выражения пословичного характера. Особенностью прототипов данного вида является то, что уже в самом тексте Библии эти обороты употребляются как единицы с переносным смыслом составляющих их компонентов. Наличие в библейском источнике большого количества таких единиц с переос-

мысленным значением объясняется прежде всего художественным своеобразием Библии, которая не только излагает положения христианского вероучения, но также эмоционально воздействует на людей при помощи ярких, запоминающихся образов. Эта прагматическая цель, по-видимому, и повлияла на введение авторами в текст Библии таких устойчивых словосочетаний, как *to kick against the pricks, one's countenance fell, the land of Nod, a fly in the ointment, a tinkling cymbal, to turn another cheek, a thorn in somebody's flesh, the stones will cry out* и т.п. Устойчивые словосочетания являются самой многочисленной группой среди прототипов БФЕ (325 случаев).

В прототипах, представляющих собой компаративные конструкции типа *(as) white as snow, (as) old as Methuselah*, первый компонент, обозначающий признак, обычно употребляется в буквальном значении. Функция второго компонента заключается в усилении признака, обозначаемого первым компонентом. Характерной чертой прототипов данного вида является частичная переосмысленность значения [10. С. 318].

Прототипы, представляющие собой выражения пословичного характера, также принадлежащие ко второй группе прототипов БФЕ, – это устойчивые выражения, представляющие собой законченные суждения и характеризующиеся спецификой выражения в форме предложения.

Среди прототипов БФЕ выражения пословичного характера занимают незначительное место по сравнению с прототипами-переменными словосочетаниями и прототипами-устойчивыми словосочетаниями. Эти обороты осознаются как выражения пословичного характера благодаря не только структурному оформлению в виде предложения, но и их яркой образности, обобщенности и универсальности значения. Примерами подобных прототипов являются выражения: *Let the dead bury their dead; Charity begins at home; Evil communications corrupt good manners* и др.

Прототипы – устойчивые выражения фразеологического характера являются потенциальными фразеологизмами, которые, хотя и обладают переосмысленным значением, устойчивостью и воспроизводимостью, а также образностью и метафоричностью, все же не являются языковыми единицами в тексте Библии, так как находятся в стадии своего становления.

Основу сравнительно небольшого числа БФЕ (19 случаев) составляет прототип-цитата, точнее, тот ее тип, который называется цитатой «классической» [11. С. 232]. Классическая цитата автосемантическая, информационно избыточна и сохраняет ассоциативную связь с текстом-источником. От прототипов – переменных предложений прототипы-цитаты отличаются некоторой афористичностью: *Surely: "In vain the net is spread in the sight of the bird"* (Proverbs, I: 17).

Фразеологизмы вообще и библейские фразеологизмы в частности могут обслуживать как элементную, так и «событийную номинацию»

(термин В.Г. Гака), т.е. обозначать не только отдельный элемент действительности, но и целое событие или ряд событий, или микроситуаций. В основе таких фразеологизмов лежит какой-либо библейский сюжет, являющийся прототипом особого рода. Такие событийные прототипы, или аллюзии, сочетают в себе как языковую (отдельные слова из библейского текста), так и внеязыковую (содержание библейского сюжета) основы. В первом случае перед нами – элементная аллюзия, например: БФЕ *the prodigal son*, образованная на основе библейского рассказа о блудном сыне, который, покинув отчий дом, промотал состояние своего отца и спустя какое-то время решил вернуться домой, где был встречен с распростертыми объятиями. В библейском тексте употребляется лишь один элемент вышеприведенного фразеологизма – слово *son*. Во втором случае мы имеем дело с безэлементной аллюзией, например: *the slaughter (massacre) of the innocents*. В Библии (Matthew, II: 16) речь идет об истреблении всех вновь родившихся младенцев в Вифлееме по приказу царя Ирода после того, как он узнал о рождении Мессии. Таким образом, первичная ситуация служит в дальнейшем мотивом фразеологизации данных словосочетаний или предложений и обуславливает их высокую аллюзивность, которая понимается как способность навести мысль читателя / слушателя на нужные лица, обстоятельства, ситуации.

Среди исследуемых случаев событийных прототипов БФЕ преобладающими являются элементные аллюзии (21 случай из 27). И, несмотря на общее низкое число событийных прототипов среди прототипов БФЕ, можно предположить, что этот вид прототипов в большей степени присущ единицам исследуемой микросистемы по сравнению с другими микросистемами фразеологии.

Большой интерес с точки зрения онтологии фразеологического состава английского языка представляет выявление объективных закономерностей образования и развития, а также структурно-семантических особенностей фразеологизмов, для которых Библия является «родительским дискурсом» (термин А.М. Каплуненко). Проблемный подход к анализу соотношения БФЕ и их прототипов предполагает, во-первых, установление объективных закономерностей образования и развития БФЕ на базе их прототипов и, во-вторых, анализ характера отношений между ними.

Одной из причин фразеологизации, как известно, являются изменения в реальной действительности, ведь фразеология тесно связана с культурой, историей, религией народа – носителя языка, т.е. является неотъемлемой частью языковой картины мира [12. С. 175]. Картины мира, так же, как и язык, изменчивы – они зарождаются, переживают период своего становления, существуют в некотором достаточно стабильном состоянии, подвергаются распаду и уничтожению. Но процесс

уничтожения касается не всех картин мира. Так, религиозная картина мира претендует на вневременность при изменчивости деталей своего воплощения.

Метафорическое переосмысление прототипа БФЕ

Наиболее распространенной формой семантического преобразования, определяющей пути и способы появления фразеологических единиц библейского происхождения, является образование БФЕ путем полного или частичного переосмысления переменных сочетаний слов и предложений (первой группы прототипов), т.е. путем первичной фразеологизации. Причем большинство БФЕ английского языка образованы от своих прототипов в результате метафорического переноса. Характер переноса зависит от того, в каких именно параметрах БФЕ совпадают со своими прототипами, т.е. какие именно аспекты реальной действительности отражены в переносном значении. Выбор общего семантического признака, мотивирующего перенос, имеет большое значение, так как признак, лежащий в основе номинации, может облегчить или усложнить адекватное понимание метафоры.

Метафорический перенос происходит чаще всего по следующим направлениям:

а) по качеству: *one's ewe lamb* – в процессе переосмысления прототипа был образован фразеологизм со значением бесценное сокровище, единственное дитя; *Egyptian darkness* – данное выражение в контексте первоисточника означает «тьма по земле Египетской», в результате переноса значения это выражение приобрело значение *тьма египетская (крошечная тьма)*;

б) по состоянию: *a house divided against itself (cannot stand)* – раздор между своими, междоусобица; данная метафора обозначает состояние войны, вражды между близкими людьми;

в) по функции: *one's guiding star* – путеводная звезда (что-либо или кто-либо, определяющее каким-либо образом чью-либо жизнь, деятельность), в Библии *guiding star* – это звезда, которая шла перед волхвами и указывала им путь к младенцу Христу; *hewers of wood and drawers of water* – чернорабочие, данная БФЕ образована от оборота с буквальным значением «рубящие дрова и черпающие воду».

Метонимическое переосмысление прототипа БФЕ

Несмотря на то, что метафора в большей степени, чем другие тропы, связана с познавательной деятельностью людей и является основным способом создания языковой картины мира в актах вторичной номинации, английский язык более склонен к метонимичности, т.е. к более регуляр-

ному виду переноса значения. В случае метонимического переосмысления между значением фразеологического библеизма и его прототипа сохраняется более тесная связь, чем между значениями при метафорическом переносе, так как переосмысление исходных словосочетаний осуществляется на основе реальных связей между предметами, действиями или явлениями, которые отражают следующие виды отношений:

1) отношение между частью и целым: *a drop in the bucket, clean hands, to strengthen one's hand*;

2) отношение между органом и функцией, которую он выполняет: *the right hands of fellowship, have ears to hear, an unruly member*;

3) отношение между именем и той характеристикой, которая с этим именем связана: *patience of Job, a good Samaritan, Benjamin's mess, the whore of Babylon*.

Символическое переосмысление прототипа БФЕ

Промежуточное положение между метафорой и метонимией занимает способность БФЕ к символическому переосмыслению. Символ содержит в себе сему условности, а поэтому удобен для того, чтобы им называли определенную манифестацию значения в языке. Фразеологические единицы и символические значения слов связаны воедино тем обстоятельством, что, будучи результатом вторичной косвенной номинации, они вызывают в сознании говорящего / слушающего) часто перекрещивающиеся образные ассоциации.

Библия – один из богатейших источников символов разного рода, ведь библейская символика, бытовавшая в сознании людей в течение столетий, не могла не отразиться в языке. В библейских выражениях представлены символы разных видов: оценочные символы, содержащие потенциальные семы оценки, положительные или отрицательные, например, в БФЕ *the angel of light, a ministering angel, lower than angels* слово-символ *angel* придает положительную оценочность фразеологизмам. Отрицательную оценочность несет в себе фразеологизм *thirty pieces of silver*, обозначающий целую ситуацию и являющийся символом предательства, *golden calf*, обозначающий поклонение золотому тельцу и являющийся символом богатства, *whited sepulcher* – гроб повапленный – символ ханжества.

Определенным символическим значением в составе фразеологического библеизма обладают также

1) **колористические компоненты**, такие как *green, white, purple, silver, golden*, придающие фразеологизмам (а) положительную коннотацию, например *in the green tree, (as) white as snow, in purple and fine linen, the silver cord is loosed* (здесь серебряная цепочка отождествляется с жизненными силами человека), (б) отрицательную коннотацию, например *red, scarlet – scarlet (red) woman (whore)*;

2) **зоосемические компоненты** как с положительным – *dove, lamb, eagle, sheep*, так и с отрицательным значением – *serpent, wolf, swine*, например: *harmless as doves, swifter than eagles, as a lamb (sheep) to the slaughter, dead dog, the Old Serpent, a wolf in sheep's clothing, to cast pearls before the swine*;

3) **соматические компоненты**, довольно часто употребляющиеся в составе БФЕ английского языка в качестве символов *hand, foot, head, heart* (*hand* – символ помощи, *foot* – символ основательности, *heart* – символ души, сущности человека, *head* – символ важности, важнейшей части чего-либо);

4) **проприальные компоненты**, также являющиеся своего рода символами: *Solomon* – «мудрец», *Juda* – «предатель», *Methuselah* – «долгожитель», *Magdalene* – «раскаившаяся грешница», *Cain* – «братоубийца», *Lot* – «изгнанник».

Нередки случаи, когда в составе БФЕ употребляются символы, которые иногда называют символами в сильном смысле слова. К ним можно отнести слово *cup* – чаша, которая является символом судьбы, *cross* – крест как символ христианства и страдания, *veil* – граница между и смертью. Эти слова-символы имеют языковые тождества в библейских выражениях типа: *let this cup pass from me, make the cup run over, bear one's cross, go beyond the veil*.

Многие из БФЕ являются «символами в квадрате». Это значит, что такие фразеологизмы, как *Juda's kiss, Solomon's wisdom, Lot's wife* и др., помимо присущего им общего символического значения – «предательский поцелуй», «наивысшая мудрость», «непослушание высшей власти», включают в свой состав имена собственные, которые, как было указано выше, сами по себе являются символами.

Дальнейшее преобразование прототипов БФЕ

Дальнейшее преобразование прототипов – устойчивых сочетаний фразеологического характера, обладающих переосмысленным значением уже в тексте Библии, т.е. прототипов второй группы, происходит по пути развития фразеологической абстракции [13. С. 156], получения необходимой информационной избыточности, семантического обновления. Одни БФЕ сохранили свое значение неизменным в течение столетий: *the Alpha and Omega, Naboth's vineyard, Sodom and Gomorrah*, в других же произошли качественные сдвиги в лексической и семантической структуре, которые выражаются в активной трансформации лексического состава части БФЕ, в развитии фразеологической полисемии, сужении и / или расширении объема значений этих единиц, изменении их коннотации.

Интересным является пример того, как происходило развитие значения БФЕ *fall from grace*. Сначала этот фразеологизм имел религи-

озное значение «отойти от истинной веры, погубить душу». Затем, в процессе семантического обновления, фразеологизм получил обобщенно-образное значение «терять что-либо расположение», которое также закрепилось в его смысловой структуре. Однако наблюдается и обратный процесс сужения значения данного фразеологизма и приобретения им нового значения, близкого к первоначальному религиозному «грешить, сбиваться с пути истинного». Интересно, на наш взгляд, и преобразование БФЕ *a quiverful of children*. В тексте Библии мы находим прототип со значением – колчан, наполненный детьми: “*As arrows are in the hand of a mighty man, so are children of the youth. Happy is the man that has his quiver full of them, they shall not be ashamed, but they shall speak with the enemies in the gate*” (Psalms, CXXVII: 5). В современном употреблении оборота, в отличие от библейского, преобладает негативно-шутливая коннотация – «куча детей».

Вполне закономерен, на наш взгляд, процесс перехода прототипов-цитат в БФЕ, так как он определяется стремлением языка к экономии языковых усилий. Однако не все цитаты становятся фразеологизмами. Слабые перспективы развития системно-языковой знаковости цитат и их перехода во фразеологические библеизмы объясняются структурной осложненностью подобных единиц и, как результат этого, их функциональной тяжеловесностью. Эти факторы приводят к низкой семантической спаянности компонентов и невозможности их структурного опрощения.

Изучение проблемы преобразования прототипов показывает, что цитаты, перешедшие в БФЕ, как правило, являются выражениями гномического характера, равными в структурно-семантическом отношении законченному предложению, имеющими назидательное, духовно-нравственное, этическое содержание и обладающими признаками фразеологической устойчивости и воспроизводимости, например *The race is not to the swift, nor the battle to the strong* – выживает сильнейший; *Knowledge increases sorrow (in much wisdom is much grief)* – знание увеличивает печаль и др. Иногда бывает трудно установить границы между цитатой и гномическим выражением. Основное различие между ними – в разном характере воспроизводимости. БФЕ – это устойчивая языковая единица, а цитата – неязыковая единица, обладающая устойчивостью лишь в составе авторского контекста. Кроме того, фразеологическую воспроизводимость отличает от цитирования потеря ассоциативной связи с текстом-источником и гораздо большая вариативность.

Своеобразно происходит образование БФЕ на основе событийных прототипов. Созданный на основе какой-либо ситуации фразеологизм концентрирует в себе содержание целого сюжета в результате своеобразной эссенциализации, компрессии образа, что находит выражение в аллюзии как способе фразеологизации. Такие БФЕ, как *the prodigal son, the lost sheep*, мотивируются идеей целого сюжета. Другие

же, например *a good Samaritan, the patience of Job* и т.п., мотивируются не столько идеей сюжета, сколько каким-то из его фрагментов, несущественных для общей идеи. Основой данных оборотов послужил образ библейского персонажа или какая-то его черта.

Одним из важных способов создания БФЕ является структурно-семантическая деривация, или процесс вторичной фразеологизации, когда новые фразеологические библеизмы возникают на основе уже существующих в языке единиц.

Проведенное исследование позволяет сделать вывод, что постоянным источником пополнения библейской фразеологии путем фразеологической деривации [14. С. 155] являются коммуникативные единицы – пословицы и примыкающие к ним выражения гномического характера. Такие единицы членятся на более мелкие части, давая жизнь иногда нескольким БФЕ другого структурного типа, в значении которых присутствуют имплицитные компоненты. Количество вновь образованных единиц может колебаться от 1 до 6. Например, от выражения *Can the Ethiopian change his skin or the leopard change his spots?* в результате редукции первоначального оборота образовано шесть БФЕ, активно употребляющихся в языке: 1) *The Ethiopian cannot change his skin*; 2) *change one's skin*; 3) *change one's spots*; 4) *Can the leopard change his spots?* 5) *Can the Ethiopian change his skin?* 6) *A leopard never changes his spots*.

Семантическим процессом, сопутствующим фразеологической деривации, является эллипсис [13. С. 340]. В эллиптированных БФЕ сохраняется образная мотивировка, так как в их лексическом составе опускаются компоненты, несущественные для фразеологического значения. В результате эллипсиса возникают так называемые квантитативные варианты [15. С. 253]. Так, от пословицы *the old leaven leaventh the whole lump of* – «старая закваска все тесто квасит» образовались две БФЕ: *leaven the whole lump of* – «задавать тон» и *old leaven* – «старая закваска (о старой гвардии)». Еще один пример подобного рода – БФЕ *the crumbs from the (smb's) table* – «крохи с барского стола», выделившийся из выражения *the crumbs, which fall (fell) from one's master's (from the rich man's) table*.

Заключение

Итак, в ходе исследования выделяем четыре вида прототипов библейских фразеологической единиц:

- а) переменные словосочетания или предложения;
- б) устойчивые выражения фразеологического характера;
- в) цитаты;
- г) событийные прототипы.

Результаты комплексного анализа показывают, что наиболее распространенной формой семантического преобразования, определяю-

щей пути и способы появления БФЕ, является полное или частичное переосмысление переменных сочетаний слов и предложений, т.е. прототипов первой группы.

В результате исследования выясняем также, что основные способы преобразования библейских прототипов в фразеологические единицы – это метафора, метонимия, символизация и эллипсис.

Литература

1. **Дубровина К.Н.** Библейские фразеологизмы в русской и европейской культуре. М. : Флинта ; Наука, 2012.
2. **Федуленкова Т.Н.** Связи функционирования библейских фразеологизмов английского языка как признак системности // *Фундаментальные исследования*. 2014. № 12(3). С. 648–651.
3. **Дубровина К.Н.** Энциклопедический словарь библейских фразеологизмов. М. : Флинта ; Наука, 2010.
4. **Мокиенко В.М., Лилич Г.А., Трофимкина О.И.** Толковый словарь библейских выражений и слов. М. : АСТ : Астрель, 2010.
5. **Федуленкова Т.Н.** Лекции по английской фразеологии библейского происхождения. М. : Издательский дом Академии Естествознания, 2016.
6. **Федуленкова Т.Н.** Диалог фразеологических единиц и их библейских прототипов // *Россия и Запад: Диалог культур : материалы 10-й юбилейной Междунар. конф.* Вып. 12, ч. II. М. : МГУ им. М.В. Ломоносова, 2004. С. 331–340.
7. **Федуленкова Т.Н.** Узловая вариантность фразеологии библейского происхождения // *Ученые записки. Т. XV: Вопросы германской и романской филологии*. СПб. : Ленингр. гос. ун-т им. А.С. Пушкина, 2005. Вып. 4. С. 170–175.
8. **Смит Л.П.** Фразеология английского языка. URL: <http://www.libex.ru/detail/book248968.html> (дата обращения: 02.10.2018).
9. **Кунин А.В.** *Англо-русский фразеологический словарь* / лит. ред. М.Д. Литвинова. М. : Рус. яз., 1998.
10. **Кунин А.В.** Английская фразеология: Теоретический курс. URL: <https://www.livelib.ru/book/1000825548-anglijskaya-frazeologiya-teoreticheskij-kurs-a-v-kunin> (дата обращения: 25.09.2018).
11. **Терентьева Л.П.** Особенности формирования фразеологических единиц, восходящих к литературным источникам // *Сборник научных трудов МГПИИЯ им. М. Тореза*. М., 1982. Вып. 199. С. 232–243.
12. **Ковшова М.Л.** Лингвокультурологический метод во фразеологии. Коды культуры. М. : ЛИБРОКОМ, 2013.
13. **Кунин А.В.** Курс фразеологии современного английского языка. URL: http://www.catalogy.ru/books/101986_kurs-frazeologii-sovremennogo-angliyskogo-yazyka.htm (дата обращения: 25.09.2018).
14. **Кунин А.В.** Фразеологическая деривация в английском языке // *Вопросы словообразования и фразообразования в германских языках : сб. науч. тр.* М., 1980. Вып. 164. С. 155–162.
15. **Кунин А.В.** Фразеология современного английского языка: опыт систематизированного описания. URL: <http://search.rsl.ru/ru/record/01004149688> (дата обращения: 25.09.2018).

Сведения об авторе:

Федуленкова Татьяна Николаевна – профессор кафедры иностранных языков профессиональной коммуникации Владимирского государственного университета (Влади-

мир, Россия), член Российского Профессорского собрания (Свидетельство № 64) (Москва, Россия), член Научного Совета по филологическим наукам РПС (Москва, Россия), член-корреспондент РАН (Москва, Россия). E-mail: fedulenkova@list.ru

Поступила в редакцию 16 декабря 2018 г.

CHARACTERISTIC OF PROTOTYPES OF BIBLICAL PHRASEOLOGY AND WAYS OF THEIR TRANSFORMATION TO LANGUAGE UNITS

Fedulenkova T.N., D.Sc. (Philology), Professor, Department of Foreign Languages of Professional Communication, Vladimir State University (Vladimir, Russia), Member of the Russian Professorial Board (Certificate No. 64) (Moscow, Russia), Member of the Scientific Council on philological sciences of RPB (Moscow, Russia), Correspondent member of RANH (Moscow, Russia). E-mail: fedulenkova@list.ru

DOI: 10.17223/19996195/45/8

Abstract. The studies of relationship questions of biblical phraseological units with their prototypes is one of the most important fields of a research in modern linguistics. The relevance of this tendency is explained by the fact that the biblical phraseology has become an integral part of different functional styles in modern European languages and the ontology of the words and expressions of biblical origin, which have entered the language, still remains one of the low-studied linguistic problems. In this paper the definition of the prototype is offered and the short characteristic of specifics of prototypes of biblical phraseological units is submitted: semantically non-transferred variable phrases, variable sentences, set expressions of phraseological character to which set phrases, comparative constructions and expressions of proverbial character belong. Selection of language material for the research was made from the most authoritative translation and explanatory phraseological dictionaries and dictionaries of idioms, namely: 1) from the bilingual “English-Russian phraseological dictionary” by Alexander V. Kunin, 2) from the monolingual explanatory dictionary of idioms of A. Cowie and R. Mackin ‘Oxford Dictionary of Current Idiomatic English. Vol. 1: Oxford Dictionary of Phrasal Verbs’. As additional sources encyclopedic and explanatory dictionaries of biblical phraseology by K.N. Dubrovina “The encyclopedic dictionary of biblical phraseological units” and by V.M. Mokiienko et al. “The explanatory dictionary of biblical expressions and words” were referred to. As the scientific base of the research, the phraseological concept by Alexander V. Kunin is chosen. The complex of the applied methods includes the method of phraseological identification of PUs, the method of the component and semantic analysis of phraseological units, the method of the quantitative analysis, the method of the comparative analysis of phraseological units and their biblical prototypes and the method of the phraseological description. As a result of the research, we find out that the main ways of transformation of biblical prototypes into phraseological units are metaphor, metonymy, symbolization and ellipsis, which leads us to the conclusion that the most common form of semantic transformation, defining ways and means of emergence of biblical phraseological units is full or partial semantic transference of variable combinations of words and sentences, i.e. prototypes of the first group, along with set expressions of phraseological character, quotes and event prototypes.

Keywords: phraseology; biblical phraseological unit; prototype; semantic transformation; metaphor; metonymy.

References

1. Dubrovina K.N. (2012) *Bibleyskiye frazeologizmy v russkoy i evropeyskoy kulture* [Biblical phraseologisms in Russian and European cultures]. M. : FLINTA : Nauka.

2. Fedulenkova T.N. (2014) Svyazi funktsionirovaniya bibleyskikh frazeologizmov angliyskogo yazyka kak priznak sistemnosti [The ties of functioning of biblical phraseological units of English as a feature of systematicity] // *Fundamental'nyye issledovaniya*. 12 (3). pp. 648-651.
3. Dubrovina K.N. (2010) Entsiklopedicheskiy slovar' bibleyskikh frazeologizmov [The encyclopedic dictionary of biblical phraseological units]. M. : FLINTA : Nauka.
4. Mokiyenko V.M., Lilich G.A., Trofimkina O.I. (2010) Tolkovy slovar' bibleyskikh vyrazheniy i slov [The explanatory dictionary of biblical expressions and words]. M. : ACT : Astrel'.
5. Fedulenkova T.N. (2016) Lektsii po angliyskoy frazeologii bibleyskogo proiskhozhdeniya [Lectures on the English phraseology of biblical origin]. M. : Izd. Dom Akademii Estestvoznaniya.
6. Fedulenkova T.N. (2004) Dialog frazeologicheskikh edinits i ikh bibleyskikh prototipov [The dialogue of phraseological units and their biblical prototypes] : *Rossia i Zapad : Dialog kul'tur* : Materialy X Yubileynoy Mezhdunarodnoy konf. Vyp.12. Ch. II. M. : MGU im. M.V. Lomonosova. pp. 331-340.
7. Fedulenkova T.N. (2005) Uzual'naya variantnost' frazeologii bibleyskogo proiskhozhdeniya [Usual variability of phraseology of biblical origin] // *Uchenye zapiski* : Tom XV : Voprosy germanskoy i romanskoy filologii. SPb : Leningradskiy gos. un-t im. A.S. Pushkina. Vyp. 4. pp. 170-175.
8. Smith. L.P. (1959) Fraeologiya angliyskogo yazyka [Phraseology of the English Language] <http://www.libex.ru/detail/book248968.html> (Accessed: 02.10.2018).
9. Kunin A.V. (1998) Anglo-russkiy frazeologicheskij slovar' [English-Russian phraseological dictionary]. Moscow: Rus. jaz.
10. Kunin A.V. (1970) Anglijskaja frazeologija (teoreticheskij kurs) [English phraseology (theoretical course)]. Moscow: Vyssh. shk. <https://www.livelib.ru/book/1000825548-anglijskaya-frazeologiya-teoreticheskij-kurs-a-v-kunin> [Accessed: 25.09.2018]
11. Terentyeva L.P. (1982) Osobennosti formirovaniya frazeologicheskikh edinits, voshod'ashchikh k literaturnym istochnikam [Features of formation of the phraseological units which are going back to literary sources] // *Sb. nauch. tr. MGPIIYa im. M. Thoreza*. Vyp. 199. M. pp. 232-243.
12. Kovshova M.L. (2013) Lingvokulturologicheskij metod vo frazeologii. Kody kultury [A linguo-culturological method in phraseology. Culture codes]. M.: Knizhny dom "LIBROKOM".
13. Kunin A.V. (1980) Frazeologicheskaya derivatsia v angliyskom yazyke [Phraseological derivation in the English language] // *Voprosy slovoobrazovaniya i frazeobrazovaniya v germanskikh jazykakh* : Sb. nauch. tr. MGPIIYa im. M. Thoreza. Vyp. 164. M. pp. 155-162.
14. Kunin A.V. (1996) Kurs frazeologii sovremennogo angliyskogo yazyka [The modern English language course of phraseology]. Moscow: Vyssh. shk. http://www.catalogy.ru/books/101986_kurs-frazeologii-sovremennogo-angliyskogo-yazyka.htm [Accessed: 25.09.2018].
15. Kunin A.V. (1972) Frazeologija sovremennogo angliyskogo yazyka : opyt sistematizirovannogo opisania. Moscow: Vyssh. shk. <http://search.rsl.ru/ru/record/01004149688> [Accessed: 25.09.2018].

Received 16 December 2018

ТЕНДЕНЦИИ ОБНОВЛЕНИЯ СЛОВАРНОГО СОСТАВА ОБИХОДНОГО ЯЗЫКА ПУТЕМ ПЕРЕХОДА В НЕГО ИНТЕРНЕТ-ЛЕКСЕМ

Ю.М. Шемчук, М.Д. Гусева

Аннотация. Традиционно интернет-язык анализировался с точки зрения расширения его словарного состава, источником пополнения которого являются как обиходный, так и специальный языки, а также профессиональный жаргон. В рамках данного диахронического исследования впервые делается попытка выявить изменения, которые происходят с лексическим составом языка под влиянием процессов интернет-коммуникации. В качестве материала исследования выступают лексические единицы китайского интернет-языка, включенные в различные рейтинги за период 2013–2018 гг. Интернет-лексика анализируется в трех аспектах: морфологическом, прагматическом и визуальном. Первоначально определяются факторы, которые влияют на продолжительность существования этих лексических единиц. Внутренние факторы касаются морфологического аспекта исследования, к ним относятся способы образования слов и выражений по уже существующим в языке словообразовательным моделям, которые учитывают особенности грамматических структур китайского языка, соблюдая принцип языковой экономии. Внешние факторы тесно связаны с прагматическим аспектом: единицы интернет-лексики рассматриваются в рамках социально-политических и межличностных коммуникативных отношений. В рамках визуального аспекта анализируется влияние, которое оказывает на лексическую единицу соединение текстовой составляющей с изображением. На основании проведенного исследования делаются выводы о том, что в морфологическом аспекте единицы интернет-языка, построенные по грамматическим моделям, наиболее близким к существующим с соблюдением принципа языковой экономии, со временем перестают идентифицироваться как выражения, присущие только интернет-среде, и начинают встречаться в процессе реальной межличностной коммуникации. Что касается прагматического аспекта, то интернет-лексика, возникающая в социально-политической сфере, чаще всего быстро теряет свою актуальность и замещается другими выражениями, связанными с новыми идеологическими понятиями. Выражения, имеющие отношение к бытовой или межличностной сфере коммуникации, обладают большей универсальностью. Они могут возникать как в различных СМИ, так и в самой интернет-среде, причем благодаря своей универсальности, они со временем также выходят за пределы Интернета и используются в процессе реальной межличностной коммуникации. Анализ лексических единиц китайского интернет-языка в визуальном аспекте позволил говорить о том, что первоначально они чаще всего представляют собой слова или выражения, однако затем интернет-пользователи создают на их основе интернет-мемы, которые также расширяют сферу своего использования, что способствует еще большей универсализации и закреплению их в обиходной лексике.

Ключевые слова: интернет-коммуникация; обиходная лексика; китайский язык; интернет-лексика; интернет-мем; морфологический аспект; прагматический аспект; визуальный аспект.

Введение

К настоящему времени интернет-коммуникация стала не только важной составляющей повседневной жизни, но и превратилась в объект пристального внимания ученых из разных областей науки. Особый интерес представляет изучение интернет-коммуникации с позиций неологии, так как в интернет-среде возникает и распространяется множество новых слов и выражений. Наряду с изучением универсальных закономерностей, по которым развиваются процессы интернет-коммуникации, существуют и исследования интернет-лексики, имеющей отношение только к определенному языку.

В данной работе рассмотрены лексические единицы китайского интернет-языка. При этом стоит отметить, что интерес к новым словам и выражениям, появляющимся и распространяющимся в процессе интернет-коммуникации, характерен не только для ученых-лингвистов, но и для обычных интернет-пользователей, о чем свидетельствует множество списков новых интернет-выражений, ежегодно публикуемых различными интернет-изданиями. Это своего рода «культурологическое» явление представляет собой существенное подспорье для лингвистов, занимающихся исследованиями китайского интернет-языка, так как списки не только фиксируют момент возникновения этих лексических единиц, но, что более важно, являются прямым доказательством их актуальности и служат отправной точкой для отслеживания тенденций их дальнейшего развития.

Методология и терминология

Интерес к явлению интернет-коммуникации возник в научном мире уже в конце XX в., о чем свидетельствуют многочисленные исследования с позиций как лингвистических, так и нелингвистических дисциплин. Например, в понимание того, каким образом Интернет влияет на человека и общество, значимый вклад внесли С.И. Паринов, Т.Е. Романова, О.В. Тихонов и другие ученые. Кроме этого, с точки зрения философии и культурологии, исследованиями интернет-коммуникации занимались О.Н. Арестова, Р.Н. Абрамова, Л.Н. Бабанин, М.В. Пинская и т.д. В то же время внимание ученых не обошел стороной и язык – важнейшая составляющая интернет-коммуникации. Лингвистический аспект данного явления изучали такие представители зарубежной науки, как D. Crystal, W. Frindte, H. Grice, D.S. Herring, T. Koehler и др., среди отечественных языковедов выделяются работы Н.Г. Асмус, Н.В. Виноградовой, Е.И. Горошко, О.В. Лутовиновой,

Н.Б. Мечковской, М.Ю. Сидоровой, Г.Н. Трофимовой, Л.Ю. Щипицной и т.д. Что касается интернет-коммуникации на китайском языке, то среди китайских лингвистов исследованиями в данной области занимаются Сунь Жуйся, Чжан Цзяюй, Чжан Юньхуэй, Чэ Фэй и др., исследования российских ученых в этой области довольно малочисленны, однако следует отметить работы Л.В. Джимбеевой, А.Н. Сбоева, А.А. Хаматовой и др. Помимо языка интернет-коммуникации данное исследование также затрагивает и некоторые сферы неологии, например механизмы возникновения неологизмов и обновления лексического состава, которыми занимались такие русские и зарубежные ученые, как Л.П. Катлинская, Н.З. Котелова, Е.В. Сенько, Ю.М. Шемчук, J. Ayto, E.T. Hall, Ya. Levchenko и др.

С точки зрения терминологии, китайский лингвист Чэ Фэй в своей статье «Исследование новых интернет-выражений китайского языка за последние несколько лет» [1] на основе статистических исследований выделяет понятия «网络新词语» (ванло синь цыюй) – «новые интернет-выражения» – и «网络新词» (ванло синь цы) – «новые интернет-слова», причем первое понятие является более широким и включает в себя второе. По мнению Чэ Фэя, новые интернет-выражения – это языковые явления, которые представляют собой «продукт» научно-технической революции и зеркально отражают экономическую, социальную, культурную, религиозную и политическую обстановку в стране в новую эпоху. Однако данное определение рассматривает понятие «новые интернет-выражения» в широком смысле, в более узком смысле «новые интернет-выражения» – это гибкий уникальный набор коммуникативных символов, которые включает в себя буквы, цифры, изображения и эмодиконы [2]. Приведенные определения отражают единое представление китайского научного сообщества о данном языковом явлении, однако при поиске соответствий в аналогичной терминологической базе, разрабатываемой отечественными учеными, возникли некоторые трудности.

На данный момент в среде российских лингвистов широко используется термин «интернет-мем», который подразумевает не только особую лексическую единицу, используемую в процессе интернет-коммуникации, но также трактуется и как «вербальные, невербальные и гибридные образования, которые объединяет два ключевых признака: воспроизводимость и высокая скорость циркуляции в Интернете» [3. С. 86]. Однако когда речь заходит о форме существования интернет-мемов, то у ученых возникают разногласия, возможно, обусловленные именно «всеохватываемостью» термина «мем». Например, Ю.В. Щурина включает в понятие «интернет-мем» текстовые мемы (слова или фразы), мемы-картинки, видеомемы и креолизированные мемы, состоящие из текстовой и визуальной части [4]. В то же время, по мнению С.В. Канашиной, интернет-мем – это комплексный феномен интернет-

коммуникации, представляющий собой целостную, завершенную единицу, с текстом и картинкой в квадратной рамке [5].

Таким образом, очевидно, что во избежание терминологической путаницы в процессе исследования китайского интернет-языка в большинстве случаев целесообразнее воспользоваться такими нейтральными понятиями, как «интернет-лексика», «единицы интернет-языка» и т.п., однако когда речь пойдет о лексических единицах интернет-коммуникации, которые состоят из текста и изображения, то возможно использование термина «интернет-мем».

Исследование

В данном исследовании был реализован диахронический подход, материалом послужили единицы интернет-лексики за период 2013–2018 гг., которые были включены в ежегодные рейтинги, публикуемые различными интернет-изданиями. В процессе работы использовались описательный метод, а также контекстуальный, структурный и дискурсивный анализ.

Отправной точкой данного исследования послужила работа китайской ученой Чжан Мэйсю, которая в своей статье «Анализ факторов, влияющих на “долговечность” интернет-лексики» [6] выделила два типа факторов: внутренние и внешние, что подтверждает их универсальность (см., например, подобное описание факторов, влияющих на обновление немецкого обиходного языка, в работе Ю.М. Шемчук [7]). Целью данного исследования является выявление тенденций обновления лексики под воздействием интернет-коммуникации (на материале современного китайского языка), которая достигается путем решения следующих задач:

1. Выявить изменения, происходящие с единицами интернет-лексики за период с 2013 по 2018 г.

2. Определить тенденции обновления лексики китайского языка под воздействием интернет-коммуникации в морфологическом, прагматическом и визуальном аспектах.

Итак, прежде всего, **обратимся к морфологическому аспекту** исследования, который тесно связан с внутренними факторами, влияющими на «долговечность» интернет-лексики. По мнению Чжан Мэйсю, к внутренним факторам относятся способы образования слов и выражений по уже существующим в языке словообразовательным моделям, которые учитывают особенности грамматических структур китайского языка. Например, выражение «洪荒之力» [hóng huāng zhī lì] – «первобытная сила» – появилось в интернет-языке благодаря спортсменке Фу Юаньхуэй, которая во время интервью после одного из соревнований на Олимпиаде 2016 г. произнесла фразу:

«我昨天把洪荒之力用完了,今天没有力气了» – «Вчера я израсходовала всю свою энергию (букв. “первобытную силу”), и сегодня у меня нет сил». Интернет-пользователи стали активно использовать это выражение в процессе интернет-коммуникации, причем со временем из-за сходства с традиционными чэньюями многие перестали идентифицировать его как единицу интернет-языка, о чем свидетельствуют многочисленные посты на форумах. Например, вопрос одного из пользователей на сайте «Baidu知道» звучит следующим образом: «洪荒之力是成語嗎?» – «“Первобытная сила” – это чэньюй?» [8].

К данной категории можно отнести и выражения, представляющие собой новые «грамматические конструкции», содержание которых можно менять в зависимости от ситуации. Например, появившаяся в начале 2018 г. благодаря гонконгскому актеру Исон Чану фраза «XXX了解一下» [XXX liǎojiě yíxià] – «узнавать о чем-либо, знакомиться с чем-либо». На одном из видео, где он окружен толпой поклонников, голос за кадром, скорее всего, принадлежащий промоутеру или распространителю листовок, произносит: «喔! 陈奕迅 游永健身了解一下», что значит «О! Исон Чан... Плавание, спорт... Подходим, интересуемся». Благодаря комическому эффекту данное выражение стало популярным среди интернет-пользователей, которые начали применять его, чтобы высмеять чью-то полноту, например: «春节吃得太多? 胖友 游永健身了解一下» – «Много ели в праздники и располнели? Поинтересуйтесь плаванием и спортом». Однако затем в Сети появились и другие варианты использования этой конструкции: если интернет-пользователь хотел высмеять худобу собеседника, то он мог сказать: «汉堡奶茶了解一下» – «Поинтересуйся фастфудом (букв. «бургерами и чаем с молоком»).

Что касается таких словообразовательных моделей, как сокращения и аббревиация, учитывающих принцип языковой экономии, то примером может служить выражение «高大上» [gāodàshàng] – «высочайшего качества, дорогостоящий», представляющее собой сокращение фразы «高端大气上档次» [gāoduān dàqì shàng dàngcì], образованной из трех слов «高端» (дорогостоящий, эксклюзивный), «大气» (величественный, достойный) и «上档次» (высший уровень, высший класс). Впервые использование этих трех слов вместе было зафиксировано в сериале «Мой личный меченосец» (2010 г.), а затем распространилось в Интернете в виде единой языковой единицы, которая впоследствии и подверглась сокращению.

Однако нередко возникает ситуация, когда выражение построено по уже существующей в языке словообразовательной модели с соблюдением принципа языковой экономии. Например, рассмотрим выражение «人艰不拆» [rén jiān bù chāi] – «нежелание принимать правду». Его первоисточником послужили строки из песни «Ложь» тайваньского исполнителя Линь Юцзя: «人生已经如此的艰难, 有些事情就不要拆穿», которая в переводе зву-

чит как «Жизнь человека так сложна, что иногда не стоит открывать ему правды». Впоследствии интернет-пользователи сократили данное выражение, и оно стало чрезвычайно походить на традиционный чэньюй.

Абсолютно аналогичная ситуация произошла с выражением «累觉不爱» [lèi jué bù ài] – «устать от любви, быть не в состоянии полюбить еще раз». В 2013 г. один из пользователей китайской социальной сети «Доубань» поместил на свою страницу пост, состоящий из одного предложения: «很累 感觉自己不会再爱了», что обозначает «Я очень устал и чувствую, что больше не смогу полюбить». Впоследствии данный пост широко обсуждался среди молодежи, а фраза «很累 感觉自己不会再爱了» подверглась сокращению и приняла форму чэньюя, который стал обозначать специфическое эмоциональное состояние, проявляющееся в отсутствии интереса к любви. Впоследствии выражения, образовавшиеся таким способом, пользователи также нередко начинают идентифицировать как традиционные чэньюи, причем в Сети происходят настоящие дискуссии о том, можно ли их считать таковыми или нет [9].

Внешние факторы, которые влияют на длительность существования единиц интернет-лексики, напрямую **связаны с прагматическим аспектом** исследования. Чжан Мэйсю в своей статье описывает то, каким образом продолжительность существования лексических единиц зависит от определенной коммуникативной сферы и их взаимосвязь с частной жизнью людей, однако при таком разделении второй фактор, по сути, является составляющей первого фактора, поэтому логичнее будет проанализировать единицы интернет-языка с точки зрения отношений между участниками коммуникации, таким образом, следует выделить социально-политические и межличностные отношения.

Сферу социально-политических отношений наиболее ярко иллюстрируют слова и выражения, связанные с политической идеологией или различными общественными движениями. Например, понятие «中国梦» [Zhōngguó mèng] – «китайская мечта», которое ввел в обиход Си Цзиньпин, нынешний глава КНР, выступая с речью на закрытии съезда ВСНП в марте 2013 г. Он описал «китайскую мечту» как единство мечты и стремления каждого человека и всей нации в целом, которое напрямую связано с будущим всей страны. Концепция «китайской мечты» стала одним из направлений деятельности Коммунистической партии Китая и получила широкое освещение в средствах массовой информации. Интернет-пользователи также стали участвовать в распространении новой идеологии Си Цзиньпина и китайской власти, обсуждая ее между собой и высказывая личное видение собственной «китайской мечты».

К этой категории относится и выражение «光盘» [guāngpán] – «чистые тарелки», появившееся в январе 2013 г., когда пользователи китайской социальной сети «Вэйбо» начали публиковать посты с призывами провести праздник «чистых тарелок». От активности в соци-

альных сетях волонтеры перешли к действию и стали распространять в городе листовки и афиши с просьбой поддержать мероприятие. Праздничные церемонии «чистых тарелок» состоялись 16 января во многих столовых и закусочных Пекина, в ходе которых организаторы призывали посетителей доедать заказанные блюда. Акция вызвала широкий отклик у населения и повлекла за собой создание Общества чистых тарелок. Таким образом, население выразило поддержку политической деятельности председателя КНР Си Цзиньпина, направленную на искоренение в среде чиновников привычки проводить приемы и обеды на государственные средства. Интернет-пространство стало площадкой создания и распространения данного движения, название которого можно было трактовать как один из видов борьбы с коррупцией.

Однако исследования показали, что данные выражения уже через несколько месяцев перестали упоминаться интернет-пользователями, на их смену пришли новые идеологические понятия, которые, к тому же, не так активно стали распространяться в интернет-среде. Например, принятый в 2016 г. проект экономического развития «**一带一路**» [yídài yílù] – «один пояс, один путь», предназначенный для того, чтобы связать современные экономические зоны Азии и Европы. Из всего вышесказанного можно сделать вывод, что выражения, которые возникли в процессе социально-политических отношений и затем распространились в Интернете, не обладают универсальностью, довольно быстро теряют свою «жизнеспособность» и перестают быть актуальными.

Большая часть интернет-лексики возникает и / или используется в процессе межличностного общения. Так, практически все выражения, которые мы рассматривали раньше, относятся к этой категории. Здесь мы можем выделить два типа интернет-выражений: первый возникает в медийной среде, т.е. за пределами межличностных отношений, и затем активно используется в интернет-среде в процессе межличностной коммуникации, т.е. находит свое вербальное воплощение в процессе межличностных отношений. К этому типу относятся такие выражения, как «**XXX了解一下**» [XXX liǎojiě yíxià] – «узнавать о чем-либо, знакомиться с чем-либо» – и «**洪荒之力**» [hónghuāng zhī lì] – «первобытная сила». Ярким примером, характеризующим данный тип, может служить выражение «**小目标**» [xiǎomùbiāo] – «малая цель, легкодостижимая цель». Его «автором» стал китайский бизнесмен Ван Цзяньлинь, который в одном из интервью произнес следующую фразу: «**想做世界首富 这个奋斗的方向是对的。但是最好先定一个能达到的小目标。比如我先挣它一个亿**», что переводится как «Стать богатым человеком – неплохое желание, но сначала лучше всего поставить перед собой небольшую цель, например: “Сначала я заработаю сто миллионов”». Кроме того, что данная фраза сама по себе обладает комическим эффектом, она затронула так называемую болевую точку общества – социальное неравенство, которая также широко обсуждается в про-

цессе межличностного общения в интернет-среде, например: «如果你甘心做基层员工而不付出其他努力, 那买套房对你来说都不是小目标» – «Если ты довольствуешься должностью обычного служащего и не хочешь прилагать усилий, чтобы достичь чего-то большего, то тогда покупка квартиры для тебя вовсе не является малой целью».

Второй тип интернет-выражений, затрагивающих область межличностного общения, возникает и распространяется непосредственно в интернет-среде, постепенно выходя за ее рамки. Например, к этой категории можно отнести сетевые чэньюи «人艰不拆» [rén jiān bù chāi] – «нежелание принимать правду» – и «累觉不爱» [lèi jué bù ài] – «устать от любви, быть не в состоянии полюбить еще раз», которые на данный момент перестали рассматриваться только как единицы интернет-коммуникации и стали использоваться в реальном общении. К этой группе можно отнести и слово «套路» [tàolù] – «тактика, стратегия», которое первоначально обозначало набор боевых приемов в компьютерной игре. В 2016 г. из соцсети «Вэйсинь» облетели скрины с диалогом между юношей и девушкой, который привлек внимание интернет-пользователей благодаря следующей фразе: «多一点真诚 少一点套路» – «Побольше искренности и поменьше спланированных действий». Таким образом, данный термин, использующийся преимущественно в компьютерных играх, перешел в сферу межличностных отношений. Отсюда можно сделать вывод, что после того, как единица интернет-лексики начинает использоваться в процессе бытовой интернет-коммуникации, а именно в сфере межличностных отношений, благодаря своей универсальности она получает шанс выйти за границы интернет-пространства и начать использоваться как единица разговорной лексики в реальной жизни.

Визуальный аспект исследования кажется далеким от традиционного лингвистического анализа, однако его невозможно избежать в процессе исследования интернет-лексики, так как в сети крайне популярны такой «продукт творчества» интернет-пользователей, как интернет-мемы. Они представляют собой соединение текста с картинкой, т.е. являются результатом превращения словарного выражения в креолизованный мини-текст. Для китайского интернет-пространства особенно характерно постепенное преобразование текстовых выражений в мемы, т.е. первоначально интернет-выражение имеет только текстовую форму, которую интернет-пользователи впоследствии соединяют с изображением, причем после этого она продолжает существовать и как лексическая единица, и как креолизованный мини-текст.

Примером может служить выражение «那么问题来了» [nà me wèn tí lái le] – «таким образом, возникает вопрос», которое используется для того, чтобы придать ироническую окраску какому-либо философскому высказыванию. Первоисточником этого выражения послужила фраза из

рекламы Шаньдунского профессионального технического училища «Ланьсян»: «挖掘机, 哪家强? 中国山东找蓝翔», которая переводится как «Где лучше всего учат управлять экскаватором? В Шаньдунском профессиональном техническом училище “Ланьсян”». После этого интернет-пользователи стали использовать фразу «那么问题来了, 挖掘机技术到底哪家强?» («Таким образом, возникает вопрос: где лучше всего учат управлять экскаватором?») в конце длинного поста для того, чтобы привлечь внимание к своему высказыванию. Это выражение обычно не имело ничего общего с темой поста и впоследствии приобрело иронический характер, а через некоторое время в Сети стали появляться картинки с девочкой, сидящей в кабине экскаватора и надписью: «那么问题来了» («Таким образом, возникает вопрос») (рис. 1). Отсюда вывод: так как данное выражение стало использоваться в виде креолизованного текста, оно расширило границы применения и стало более универсальным и самостоятельным – теперь его можно использовать без привязки к какому-либо тексту.



Рис. 1. 那么问题来了 («Таким образом, возникает вопрос»)

В качестве примера можно также привести и выражение «心塞» [xīn sè, xīn sāi], которое означает «страдания, душевные муки». Впервые оно появилось в телесериале «Мой командир, мой полк», в котором один из героев произнес следующую фразу: «他是块料子, 可是他的心塞着», которая обозначает «Он негодяй, но он действительно страдает». Через некоторое время один из пользователей соцсети «Вэйбо» опубликовал

пост, в котором рассказывал о жизни воспитательницы детского сада и упомянул о том, что она часто использует выражение «心塞». Этот пост стал чрезвычайно популярен в китайском интернет-пространстве, данное выражение начало широко использоваться в процессе интернет-коммуникации и с ним стали создавать множество мемов (рис. 2).



Рис. 2. 心塞塞的 («страдания»)

Таким образом, можно сделать вывод о том, что зачастую единицы китайского интернет-языка, первоначально существующие в виде слов или выражений, со временем превращаются в креолизированные мини-тексты или интернет-мемы, что также способствует их сохранению в языке и переходу в область общеупотребительной лексики, используемой в реальной жизни.

Заключение

Итак, на основании проведенного исследования, в котором были проанализированы интернет-лексемы за период с 2013 по 2018 г., ежегодно публикуемые в рейтингах различных интернет-изданий, следует сделать вывод, что изменения, которые с ними происходят, можно рассмотреть в трех аспектах: морфологическом, прагматическом и визуальном.

Что касается морфологического аспекта, то единицы интернет-языка, построенные по уже существующим в языке словообразовательным моделям, которые учитывают особенности грамматических структур китайского языка, соблюдая принцип языковой экономии, со временем перестают идентифицироваться как выражения, присущие

только интернет-среде, и начинают встречаться в процессе реальной коммуникации.

Исследование интернет-лексики в прагматическом аспекте позволило говорить о том, что интернет-выражения, возникающие в социально-политической сфере, чаще всего быстро теряют свою актуальность, перестают использоваться и замещаются другими словами, связанными с новыми идеологическими понятиями. В противоположность данному пласту лексики, выражения, имеющие отношения к бытовой или межличностной сфере коммуникации, которые, например, выражают чувства собеседников, обладают большей универсальностью. Они могут возникать как в различных СМИ, так и в самой интернет-среде, причем благодаря своей универсальности, они со временем также выходят за пределы Интернета и используются в процессе реальной коммуникации.

В ходе анализа тенденций обновления лексики под влиянием интернет-коммуникации важную роль играет **исследование визуального аспекта** рассматриваемых лексем, так как для китайского интернет-пространства характерно постепенное преобразование текстовых выражений в интернет-мемы. Большинство единиц китайского интернет-языка первоначально представляют собой слова или выражения, однако затем интернет-пользователи создают на их основе креолизованные мини-тексты, т.е. интернет-мемы, которые также расширяют сферу использования данного выражения, что еще больше способствует его универсализации и закреплению в общеупотребительной лексике.

Обобщая все вышесказанное, следует отметить, что процесс интернет-коммуникации оказывает большое влияние на обновление лексического состава языка, благодаря стремлению интернет-выражений к универсальности расширяется сфера их использования и становится возможным переход в область обиходной лексики, характерной для реального общения. Таким образом, можно говорить, что интернет-пространство становится одним из современных способов пополнения лексики.

Литература

1. **Чэ Фэй.** Исследование новых интернет-выражений китайского языка за последние несколько лет // Вестник Чунцинского промышленно-торгового университета. 2015. № 32 (3). С. 102–113. 车飞.近十余年来汉语网络新词语研究述略: 重庆工商大学学报 (社会科学版)
2. **Син Юйхуа.** Краткий анализ стратегий преподавания китайского языка как иностранного с использованием новых интернет-выражений // Вестник Тяньцзиньского университета телевидения. 2012. № 2. С. 45–47. 行玉华.浅谈对外汉语教学中网络新词的教学策略. 天津电大学报
3. **Щурина Ю.В.** Интернет-мемы: проблема типологии // Вестник Череповецкого государственного университета. 2014. № 6 (59). С. 85–89.
4. **Щурина Ю.В.** Интернет-мемы как феномен интернет-коммуникации // Научный диалог. 2012 (3). С. 160–172.

5. **Канашина С.В.** Что такое интернет-мем? // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. 2017. № 28 (277), т. 36. С. 77–82.
6. **Чжан Мэйсю.** Анализ факторов, влияющих на «долговечность» интернет-лексики // Научно-образовательное руководство. 2010. № 11. С. 135–136.
张美秀. 浅析网络词汇存亡的重要影响因素: 科教导刊
7. **Шемчук Ю.М.** Обновление культурных кодов в немецком языке // Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова. Филологические науки. 2011. № 4. С. 89–92.
8. «Первобытная сила» – это чэньюй? 洪荒之力是成语吗? URL: <https://zhidao.baidu.com/question/1369923398326385379.html> (дата обращения: 20.11.2018).
9. **Почему** выражения «十动然拒», «细思极恐», «人狠不拆» не считаются чэньюями? 为什么“十动然拒”“细思极恐”“人狠不拆”不算成语? URL: <http://bbs.tianya.cn/post-funinfo-6694295-1.shtml> (дата обращения: 22.11.2018).

Сведения об авторах:

Шемчук Юлия Михайловна – профессор, доктор филологических наук, профессор кафедры лингвистики и профессиональной коммуникации в области гуманитарных и прикладных наук Московского государственного лингвистического университета (Москва, Россия), профессор кафедры германской филологии Московского государственного областного университета (Москва, Россия). E-mail: shemchuk.j@mail.ru

Гусева Мария Дмитриевна – преподаватель кафедры лингвистики и профессиональной коммуникации в области гуманитарных и прикладных наук Московского государственного лингвистического университета (Москва, Россия). E-mail: mariia.guseva@bk.ru

Поступила в редакцию 10 апреля 2019 г.

TENDENCIES OF RENOVATION THE EVERYDAY VOCABULARY OF THE LANGUAGE THROUGH A BORROWING INTERNET-LEXEM

Shemchuk Yu.M., Dr.Sc. (Phylology), Professor, Professor of the Department of Linguistics and Professional Communication in the Field of Humanities and Applied Sciences of Moscow State Linguistic University (Moscow, Russia); Professor of the Department of German Philology of Moscow State Regional University (Moscow, Russia). E-mail: shemchuk.j@mail.ru

Guseva M.D., the Department of Linguistics and Professional Communication in the Field of Humanities and Applied Sciences of Moscow State Linguistic University (Moscow, Russia). E-mail: mariia.guseva@bk.ru

DOI: 10.17223/19996195/45/9

Abstract. Traditionally, the Internet language was analyzed from the point of view of expanding its vocabulary, the source of replenishment of which is both everyday and special languages, as well as professional jargon. Within this diachronic study for the first time an attempt is made to identify the changes that are occurring with the lexical composition of the Chinese language under the influence of Internet communication processes. The research material is lexical units of the Chinese Internet language included in various ratings for the period 2013–2018. Analysis of Internet vocabulary is carried out in three aspects: morphological, pragmatic and visual. Initially, factors that affect the duration of the existence of lexical units are determined. Internal factors relate to the morphological aspect of the study, these factors include ways of forming words and expressions according to the word-formation models that already exist in the language, which take into account the peculiarities of the grammatical structures of the Chinese language, observing the principle of

language economy. External factors are closely related to the pragmatic aspect, these factors include the degree of dependence of the units of the Internet language on the sphere of communication: the units of online vocabulary are considered in connection with sociopolitical and interpersonal communication relations. Within the visual aspect of the study, it is determined that the lexical unit of the Internet language is influenced by the combination of its text component with the image. As a result of the research, it is concluded that, in the morphological aspect, the units of the Internet language, built on the grammatical models that are closest to the existing ones, observing the principle of language economy, eventually cease to be identified as expressions inherent only in the Internet environment, and begin to occur in the process of real communication. As for the pragmatic aspect, the Internet vocabulary that arises in the sociopolitical sphere most often quickly loses its relevance and is replaced by other expressions related to new ideological concepts. Expressions relating to the everyday or interpersonal sphere of communication are more versatile. They can occur both in various media and in the Internet environment itself, and due to their universality, they also eventually go beyond the Internet and are used in the process of real interpersonal communication. Analysis of the lexical units of the Chinese Internet language in a visual aspect made it possible to say that initially these lexical units most often represent in the form of words or expressions, but then Internet users create Internet memes based on them, which also expand the scope of use of this expression, contribute even more universalization and consolidation in everyday vocabulary.

Keywords: Internet communication; everyday vocabulary; Chinese; Internet vocabulary; Internet memes; morphological aspect; pragmatic aspect; visual aspect.

References

1. Che Fey (2015) Issledovanie novykh internet-vyrazheniy kitayskogo yazyka za poslednie neskolko let [A study of Chinese new Internet expressions over the past few years] // Vestnik Chuntsinskogo promyshlenno-torgovogo un-ta, 32(3). pp. 102-113.
2. Sin Yuyhua (2012) Kratkiy analiz strategiy prepodavaniya kitayskogo yazyka kak inostrannogo s ispolzovaniem novykh internet-vyrazheniy [Brief analysis of teaching Chinese as a foreign language using new Internet words] // Vestnik Tyantszinskogo un-ta televideniya, (2). pp. 45-47.
3. Schurina Yu.V. (2014) Internet-memy: problema tipologii [The problem of typology of Internet memes] // Vestnik Cherepovetskogo gosudarstvennogo universiteta, 6 (59). pp. 85-89.
4. Schurina Yu.V. (2012) Internet-memy kak fenomen internet-kommunikatsii [Internet Meme as a Phenomenon of Internet Communication] // Nauchnyy dialog (3). pp. 160-172.
5. Kanashina S.V. (2017) Chto takoe internet-mem? [What is an Internet meme?] // Nauchnye vedomosti Belgorodskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki, 28 (277) vol. 36. pp. 77-82.
6. Chzhan Meysyu (2010) Analiz faktorov, vliyayuschiy na "dolgovechnost" internet-leksiki [The analysis of factors influencing on the "lifetime" of Internet vocabulary] // Nauchno-obrazovatelnoe rukovodstvo, 11. pp. 135-136.
7. Shemchuk Yu.M. (2011) Obnovleniye kulturnykh kodov v nemetskom yazyke [Renovation of the cultural codes in the German language] // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo humanitarnogo universiteta im. M. A. Sholokhova. Filologicheskiye nauki. 4. pp. 89-92.
8. "Pervobytnaya sila" — eto chen'yuy? [Is "primitive power" an idiom?] URL: <https://zhidao.baidu.com/question/1369923398326385379.html> (Accessed: 20.11.2018)
9. Pochemu vyrazheniya «十动然拒», «细思恐极», «人艰不拆» ne schitayutsya chen'yuyami? [Why are the expressions "十动然拒", "细思恐极", and "人艰不拆" not considered as idioms?] URL: <http://bbs.tianya.cn/post-funinfo-6694295-1.shtml> (Accessed: 22.11.2018)

Received 10 April 2019

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ

UDC 378.4

DOI: 10.17223/24109266/45/10

PROFESSIONAL QUALITIES FORMATION OF EDUCATORS IN THE SYSTEM OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT TRAINING

A.S. Fetisov, E.P. Komarova, G.A. Alekseeva, S.K. Gural

Abstract. This paper considers the formation of professional qualities of educators in the system of professional development training. The significance of the discussed problem is proved by the need of a new type of educator according to new educational standards and needs of the modern world. Today education sees the need to develop in educators a socially active person. One of the effective methods of the social activity development is volunteering that give an opportunity in self-realization in different spheres of life. The objective of the research is to get, generalize and systemize the results of the questionnaire about reasons for volunteering, influence of volunteering on a volunteer itself, its' influence in development and opportunities of increasing social activity in the educational process with the help of volunteering. The hypothesis of the research consists in the following proposition: pedagogical opportunities of volunteering in the system of professional development training such as formation of social and professional important qualities of educators, training students to future profession, opportunity to natural implementation into the system of civic relationship, development of general human and cultural values are tested in the development program of volunteering. The study provides an opportunity to look how much social active educator means in the professional development training due to the new government standards in the educational process.

Keywords: professional qualities; educators; professional development training; volunteering.

Introduction

Education in the modern world is undergoing significant changes [1–5]. In the beginning of 21st century the problem concerning professional qualities of educators who are competitive and in demand at a labour market, capable of innovative technology conceptualization, willing to self-improvement, self-actualization and self-actualization in the professional activity has become urgent. The huge changes in the social and economic structures, informational pressure, the intense digitalization of learning require the needed awareness of formation educators' professional qualities [6]. «Strategies for innovative development in the Russian Federation by 2020 year» [7], Federal Law «On Education in the Russian Federation» [8] also states the need of new innovative changes in the system of professional development.

In this connection, there is a need to form a new educator and to develop the professional qualities in the system of professional development training which are aimed at providing integration in personal and professional qualities, creating healthsaving environment at school and the whole educational sphere of the humanistic type. In this conditions the requirements to the educators and to their pedagogical training are very high in the educational standards. There is the need to create a new educator of a new type aimed at the realization of personal and professional potential in the unseparated form in the system of professional development training. The process of forming these professional qualities is in the top priority for the government in the sphere of lifelong learning and professional upgrading.

The authors of different pedagogical and psychology-pedagogical papers consider humanistic educational environment as a factor that develops not only a personality of a learner but a personality of an educator as a driving force in the progress of both subjects of the educational process (V.V. Rubcov, V.I. Slobodchikov, V.A. Yasvin). The research of the physical training educators and their problems in the aspect of their professional and personal qualities formation appropriate for the healthsaving educational environment is of the highest relevance.

The paper is devoted to forming of educators' professional qualities in the aspects of skills development. In this connection, there is a need to create a system of education focused on efficient educator development, providing the opportunities of participation of every subject of the educational process and prevention of any social, pedagogical and environmental problems. Both participation of an educator and the learner can be fulfilled in the system of volunteering.

The paper considers professional qualities formation on the example of physical training educator. A lot of scientists [9–11] looked at the problem of physical training education and supposed that physical culture and physical training are strongly connected with the health of learners. This problem becomes especially important because of the ecological situation deterioration in the world.

Methodology

It is necessary to follow the conceptual ideas of different scientific approaches by integrating pedagogical theories for solving professional qualities of educators' problem. In the modern pedagogical theories the universal opinion in how to form the professional qualities of educators does not exist. There are even various views on the definition professional qualities and competencies. The professional component supposes the essential knowledge complex formation, formation of all skills that are to be used in the future profession of an educator [12, 13].

S.E. Rudiakova, R. Stefanik, A.S. Fetisov suggests that there is a close connection of such tendencies in education as humanization, professionalization and fundamentalization. The results from different research devoted to the ways of improving professional qualities of educators in the system of professional upgrading are not enough to solve the problem successfully in the considered aspect. The attention is not properly paid to the phenomenon such as the professionalism of an educator, the educator's reference, difficulties in the interaction with the environment, the emotional comfort.

This paper examines the problem of the professional qualities of an educator and gives the description of the developed program of the formation of the educators' qualities in the professional development training. The main goal of the program is to develop all needed professional qualities and characteristics which leads to the whole educational improvement of the educational process. The methodological base consists of:

- General scientific level

- Systematic approach (A.N. Averyanov, S.G. Afanasiev, I.V. Blauberger, E.G. Yudin) that allows to imagine the whole combination of personal and professional qualities of an educator integrated with each other in the one system.

- Synergetic approach (P.K. Anohin, V.G. Budanov, G. Hacken) focuses on the idea of the unity, systemacy and nonlinearity that allow to consider the process of the personal-professional qualities formation as an open self-organized system.

- Specifically scientific level

- Learner-centered approach (B.G. Ananiev, A.V. Petrovskii, S.L. Rubinstein, C. Rodgers) considers the main principle of interaction between the subjects of the educational process who try to realise their creative potential, the ability to choose the ways of the activities on their own in order to achieve the personal objectives.

According to this methods, voluntarism as the key determinant in the professional development training as voluntary work and revelation of the basic values among subjects of the educational process during the volunteering work develop all stated qualities in the approaches : civic consciousness, mercy, charity, justice, humanism and the others.

Results

This study presents the results of implementing the program of forming professional qualities of an educator in the professional competence development aimed at the improvement of the educational process. The study is on the example of the educators working in the sphere of physical training. According to the work of I. Berezhnaya and M. Kostiuchenko [12] volunteering is nowadays one of the innovative and key methods of improving

professional qualities of an educator as it focuses on different aims such as social help, environmental problems [14], organizing events and is not aimed at financial component in the profession. Nowadays researchers take a closer look at the volunteering as its' popularity is growing every say and more and more educators are attracted by this kind of activity. The word volunteer accrued from the French word «volontaire», which has actually has Latin origin and it is a latin word «voluntarius». In the Oxford Advanced Learner's Dictionary the word «volunteer» is defined as «a person who does a job without being paid for it, a person who offers to do something without being forced to do it» [13].

Volunteering is subject oriented. What is more, volunteering create the conditions for the personality formation with active attitude to the life, constructive thinking, taking the initiative and overcoming difficulties of professional, social and personal character.

A. Henderson and K. Mapp [16] report evidence that volunteers can be significant resources in helping create a supportive and welcoming environment in the education and facilitating the subjects of the educational process behavior and performance. The aim of this work was to get the information about reasons for being in volunteering, the effect the voluntary work has on the volunteers and what percentage of volunteers remains interested in continuing voluntary work. In the questionnaire took part students of Voronezh State Technical University (71 people) and educators (21 people). The following forms of professional qualities formation were used: networking, video-conferencing, forums and coaching-technologies. Coaching-technologies were the most attractive for the training.

The research showed that educators consider motivation in the volunteering to be very high and all the respondents chose more than one variant. The most popular answers about the reasons for voluntarism in the professional development are stated in the Diagram 1.



Diagram 1. Why do you want to participate in the volunteering?

As it can be seen from the diagram most of the respondents (82.20%) wanted to participate in a big international event which actually could help to develop communication, organizational skills and develop the ability to

take responsibility. The second answer in popularity (62%) was the desire to contribute personally to the success of the event.

The answers of the participants of the study also answered differently to the question «What personal characteristics volunteering develops?». From the Diagram 2 can be quite clear that the majority of the answers were communication skills, ability to help, social activity and responsibility. According to the participants the answer «social activity» that reached almost 60% and «communication skills» (over 55%) are the most important in the development during the volunteering.

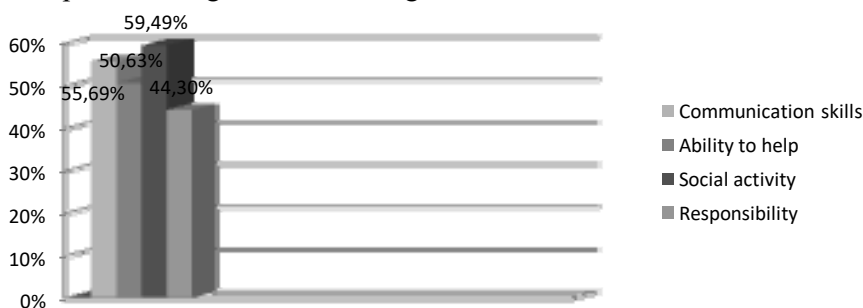


Diagram 2. What personal characteristics volunteering develops?

The majority of the participants strongly suggests that importance and the value of volunteering is extremely high and it is beneficial for both individuals and the whole volunteer movement. The results are presented in the Diagram 3. Almost 94% of the asked participants are very confident in the importance of the volunteering in the professional development training.

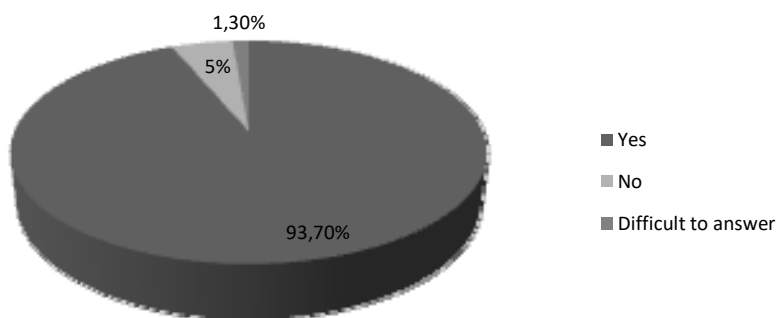


Diagram 3. Do you think that volunteering work is important?

The study supposed to clarify if the researchers plan to continue the voluntary work and do it on the regular basis. More than 65% of the asked volunteers expressed their willing to continue develop themselves in the vol-

unteering while 27% of researched participants expressed their intention to continue it occasionally. The given answers can mean that volunteering met their expectations, helped them to achieve what they wanted and what is the most important made them interested in volunteering work (Diagram 4).

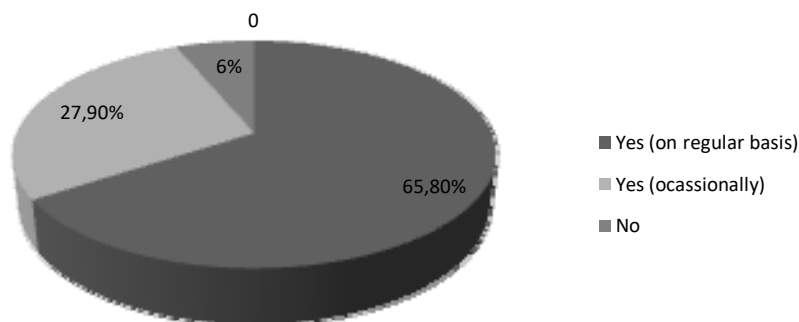


Diagram 4. Do you plan to participate in voluntary work?

Conclusions

The analyzed data in this paper show that volunteering is one of the efficient ways to develop socially active educator in the system of professional development training. It has a broad range of opportunities for the self-realization for both students and educators. Volunteering allow educators to develop special social qualities that are the part of essential professional qualities that therefore leads to professional development. As a result, implementing the volunteering into the educational process as the innovative form of the professional upgrading is essential and necessary. In the professional development volunteering has some pedagogical opportunities: enable to form socially and professionally important qualities (civic consciousness, independence, initiative, discipline, tolerance), help to prepare for the professional activity (ability to cooperate, ability to take responsibility and ability to be aware of the peoples' needs), give the opportunity to develop human and cultural values.

References

1. Fetisov A.S. (2013) Health-saving Educational School Environment: History and Nowadays. AIST.
2. Fontoura F.B.B., Wittmann M.L., Friederich L.R. Scarano T. (2016) Educação contábil: Um ensaio sobre o ensino de contabilidade e o cotidiano da profissão. Revista Espacious, 37 (33), 20. <http://revistaespacious.com/a16vv37n33/6373320.html>
3. Stosic L., Stosic I. (2013) Diffusion of Innovative in Modern School. (IJCRSEE) International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education, 1(1), pp. 5-13. <http://ijcrsee.com/index.php/ijcrsee/article/view/7>
4. Uryadova T., Neshchadimova T., Nesterenko A., Bezhdolnaya T., Safiullaeva R. (2017) Systematization of methods and ways of personnel analysis and evaluation in an educa-

- tional organization. *Revista Espacios*, 38(20), 36. <http://revistaespacios.com/a17v38n20/17382037.html>
5. Villarreal J.L., Cordoba J.X.M., Castillo C.M. (2016) De la educacion contable internacional al desarrollo de competencias. *Revista Espacios*, 37 (33), 5. <http://revistaespacios.com/a16v37n33/16373305.html>
 6. Komarova E.P., Fetisov A.S., Larina T.V., Galustyan O.V. (2017) The development of Physical Training Culture of a Personality. *Revista Espacios*, 39(25). <http://www.revistaespacios.com/a18v39n25/18392520.html>
 7. Koncepciya obrazovaniya do 2020 goda [Concept of Education until 2020]. URL: http://www.iorb.ru/files/kafedri/pedagogi/konc_razv_obr_RF_do_2020.pdf
 8. Pate R.R., Dowda M., Ross J.G. (1990) Associations Between physical Activity and Physical Fitness in American Children. *Am.J.Dis., Child.*, 144 (10), pp. 1123-1129.
 9. Pate R.R., O'Neill J.R. (2011) Youth Sports Programs: Contribution to Physical Activity. *Arch. Pediatr. Adolesc. Med.*, 165(4), pp. 369-370.
 10. Federal'nyy zakon ot 29.12.2012 No.273-FZ (red. ot 07.03.2018) "Ob obrazovanii v Rossiyskoy Federatsii" [Federal Law No.273-FZ of December 29, 2012 (as amended on March 07, 2018) "On Education in the Russian Federation"] http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/e185d59b595b6bf58b8716c9b5129a3dd5b7630a/
 11. Sallis J.F., McKenzie T.L. (1991) Physical Educations's Role in Public Health. *Physical Education*, 62 (2), pp. 124-137.
 12. Alekseeva G.A. (2018) Formirovanie innoyazichnoi kompetencii na osnove keis-technologii [Formation of language competencies based on the case-study technology] // Professionalism i grazhdanstvennost' – vazhneishie prioritet Rossiiskogo obrazovaniya XXI veka. Sbornik statei. Voronezh
 13. Komarova E.P. (2018) Antropocentricheskie nauki v obrazovanii: kollektivnaya monografiya [Anthropocentric sciences in education: collective monograph]. Voronezh: Nauchnaya kniga.
 14. Berezhnaya I., Kostiuchenko M. (2017) Volonterskaya deyatelnost' studencheskoi molodezhi: rol i znachenie v processe lichnostno-professionalnogo stanovleniya [Volunteer activity of student youth: the role and importance in the process of personal and professional development] // Vestnik, 1, pp. 10-13. URL: <http://www.vestnik.vsu.ru/pdf/educ/2018/01/2018-01-02.pdf>
 15. Oxford Advanced Learner's Dictionary. <http://oald8.oxfordlearnersdictionaries.com/>
 16. Henderson A., Mapp K. (2002) A new wave of evidence: The impact of school, family, and community connections on student achievement. Austin, TX: National Center for Family and Community Connections with Schools, SEDL. <http://www.sedl.org/connections/resources/evidence.pdf>
 17. Rogers C.R. (1969) Freedom to Learn. Columbus, OH: Merrill.

Information about the authors:

Fetisov A.S., PhD (Education), The Head of the Department of Physical Training, Health and Safety and Educational Technologies, State Budgetary Institution for further Vocational Education «Institute for Educational Development» (Voronezh, Russia). E-mail: asfet-2011@mail.ru

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

Alekseeva G.A., postgraduate student, Voronezh State Technical University (Voronezh, Russia). E-mail: galinaaga15@gmail.com

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

**ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КАЧЕСТВ ПЕДАГОГОВ
В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ**

Фетисов Александр Сергеевич, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой физической культуры, ОБЖ и воспитательных технологий, Воронежский институт развития образования (Воронеж, Россия). E-mail: asfet-2011@mail.ru

Комарова Эмилия Павловна, профессор, доктор педагогических наук, профессор кафедры иностранных языков и технологии перевода, Воронежский государственный технический университет (Воронеж, Россия). E-mail: vivtkmk@mail.ru

Алексеева Галина Анатольевна, аспирантка, Воронежский государственный технический университет (Воронеж, Россия). E-mail: galinaaga15@gmail.com

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

Аннотация. Рассматривается формирование профессиональных качеств педагогов в системе повышения квалификации. Значимость обсуждаемой проблемы подтверждается необходимостью формирования нового типа педагога в соответствии с новыми образовательными стандартами и потребностями современного мира. Сегодня необходимо развивать в педагогах социально активную личность. Одним из эффективных методов развития социальной активности является волонтерство, дающее возможность самореализации в различных сферах жизни. Целью исследования являются получение, обобщение и систематизация результатов анкетирования о причинах волонтерства, влиянии волонтерства на самого волонтера, его влиянии на развитие и возможности повышения социальной активности в образовательном процессе с помощью волонтерства. Гипотеза исследования состоит в следующем положении: в программе развития волонтерства апробированы такие педагогические возможности волонтерства в системе повышения квалификации, как формирование социально-профессиональных значимых качеств педагогов, подготовка студентов к будущей профессии, возможность естественной реализации в системе гражданских отношений, развитие общечеловеческих и культурных ценностей. Проведенное исследование прослеживает деятельность социально активного педагога в его профессиональной подготовке в соответствии с государственным образовательным стандартом. В статье рассматривается системное содержание личностных и профессиональных качеств педагога, обусловленное квалификационными требованиями, установленными ФГОС последнего поколения, и требованиями здоровьесберегающей образовательной среды. Особое внимание уделяется формированию личностных и профессиональных качеств на основе реализации интегративной целостности, аксиологического, личностно-деятельностного и контекстуального подходов, с привлечением некоторых принципов андрагогики. В статье анализируется следующий компонент формирования профессиональных качеств педагога, особенно в области волонтерства, поскольку его популярность растет, и все больше педагогов привлекает данный вид деятельности: мотивационно-ценностный компонент (позитивное отношение к образованию и профессии, мотивационное отношение к межличностному взаимодействию субъектов образовательного процесса, совокупность мотивов создания и развития здоровьесберегающей среды).

Ключевые слова: профессиональные качества; педагог; повышение квалификации; волонтерство; компоненты развития волонтерства.

Received 16 March 2019

ОБУЧЕНИЕ АНГЛИЙСКОЙ ГРАММАТИКЕ В АВТОНОМНОМ РЕЖИМЕ

К.Э. Безукладников, Б.А. Крузе, С.В. Мерзляков

Аннотация. Глобализация политических, экономических и социальных процессов в современных условиях дала миру новые инструменты и инициативы, которые содействуют формированию общего европейского пространства в сфере образования. Являясь активным участником таких процессов, Российская Федерация провозгласила переориентацию российской системы образования на компетентностно-ориентированный подход одним из приоритетных направлений образовательной политики. В результате чего учащийся из объекта педагогического воздействия постепенно становится его полноправным участником. Практической реализацией этих изменений становится современная цель образования, в которой делается упор на формирование компетентности, компетенций и социально значимых качеств учащегося как личности, способной к самообразованию и самоопределению, к самоактуализации и саморегуляции. Компетентностный подход трактует основную задачу образования в области изучения иностранного языка как развитие у учащихся ключевой компетентности, а именно образовательной. Образовательная компетентность представляет собой интегративный личностный комплекс, который выражается в единстве теоретической и практической готовности и способности учащегося к осуществлению образовательной деятельности. Являясь учебной дисциплиной, иностранный язык, кроме своих основных функций (воспитательной и общеобразовательной), выполняет ряд дополнительных, которые содействуют развитию таких индивидуальных качеств личности, как креативность и логика. Кроме того, не следует забывать: первостепенной целью обучения иностранному языку является формирование иноязычной коммуникативной компетенции, успешное становление которой невозможно без компетенции грамматической. Формирование иноязычной грамматической компетенции будет более успешным при сформированности у обучающихся «образовательной автономности», т.е. способности обучающегося к осознанному осуществлению продуктивной деятельности и принятию на себя (как на агента саморазвития) ответственности не только за процесс реализации данной деятельности, но и за ее конечный продукт. Другими словами, автономная деятельность обучающегося – это обучение по индивидуальному плану, дополняющему, расширяющему и углубляющему знания, получаемые школьником во время классной и внеклассной активности. Продуктивное автономное обучение обеспечивает реализацию личностного творческого потенциала обучающегося и накопление им определенного набора компетенций, позволяющих эффективно применять иностранный язык для самоопределения, самореализации и развития своей образовательной среды, в данном случае языковой, что невозможно без компетенции грамматической. Ключевой в данном случае является иноязычная коммуникативная компетенция, успешное становление которой невозможно без компетенции

грамматической, которая в свою очередь в определенной степени определяет качество овладения иностранным языком и культурой. Владение данными компетенциями подтверждается степенью свободы, независимости и эффективности использования обучающимся иностранного языка и тем, насколько он проявляет готовность и способность к автономному изучению языка и развитию своей языковой личности. Внедрение информационных технологий в образование оказывает благоприятное влияние на развитие вышеперечисленных компетенций. Сопоставление программ «Multimedia Builder» и инструментальной среды «Stratum 2000 Professional» дало возможность прийти к выводу о превосходстве последней в силу наличия ряда существенных преимуществ. К данным преимуществам можно отнести: возможность использования готовых и создания пользовательских мультимедиа-файлов; возможность создания разнообразных по типу и виду интерактивных упражнений; наличие механизма объективного оценивания (по заданным критериям), возможность настройки интерфейса программы с учетом пожеланий пользователя. Кроме того, данная инструментальная среда обладает богатейшими ресурсами для реализации автономного обучения школьников. На базе программы «Инструментальная среда Stratum 2000 Professional» было разработано электронное учебное пособие «Английский для школьников» для учащихся 5–9-х классов. Структура данного электронного учебного пособия, состоящего из блоков, носит открытый, гибкий, незамкнутый характер и может корректироваться. Кроме этого, опора на общедидактические принципы и синергетические эффекты позволяет обучающимся автономно, учитывая индивидуальный стиль, темп работы и собственную занятость, отбирать из тематических блоков необходимый материал, соответствующий их потребностям, варьировать последовательность его изучения, выстраивать свою образовательную траекторию, формировать структуру своей «собственной» грамматической компетенции. Таким образом, при помощи данного электронного пособия обучающийся может не только актуализировать свои грамматические знания, но и автономно изучать, а затем и отрабатывать новый грамматический материал, что при корректной деятельности преподавателя может привести к автономному обучению школьника. Исследования доказали эффективность использования электронного учебного пособия «Английский для школьников» в формировании иноязычной грамматической компетенции обучающихся в результате создания условий для их автономной деятельности.

Ключевые слова: грамматическая компетенция; автономное обучение; электронное учебное пособие; инструментальная среда «Stratum 2000 Professional»; уровень рефлексивности; направленность на приобретение знаний.

Введение

Изменения в политических, экономических и социальных условиях оказывают влияние на требования общества к системе образования как в целом, так и к системе обучения иностранным языкам в частности. Современное общество нуждается в мобильных, творческих выпускниках, хорошо владеющих иностранным языком. Современная

парадигма в лингводидактике определяет важность переориентации системы лингвистического образования, необходимость модернизации подходов к обучению, усовершенствования средств, приемов, форм учебной деятельности.

Развитие современных технологий и широкое использование современных технических средств в обучении иностранным языкам, наряду с исследованиями вопросов автономии обучающегося в учебной деятельности по овладению иностранными языками, привели к широкому распространению понятий автономного / самоуправляемого обучения, самодоступного обучения (self-access learning) и ресурсного обучения (resource-based learning) [2]. В данном контексте автономное / самоуправляемое обучение рассматривается как форма организации учебной деятельности, дидактическая модель, в которой создаются условия для формирования автономии обучающегося.

Проблема автономизации применительно к обучению иностранным языкам не случайно стала столь актуальной в последнее время, так как известно, что нельзя научить языку, ему можно только научиться. Для этого необходимы, прежде всего, развитость мышления и активная, деятельная и ответственная позиция обучающегося в процессе изучения предмета как на аудиторном занятии, так и на этапе внеаудиторной подготовки к нему. Значения готовности и способности к активному освоению знаний существенно возрастают.

Формирование навыков автономного обучения необходимо вследствие ежегодно возрастающего потока информации по всем школьным предметам, что приводит к увеличению учебной нагрузки обучающихся и, как результат, предъявлению более высоких требований к организации их самообразования. Современный ФГОС ООО требует от обучающихся формирования готовности к саморазвитию и непрерывному образованию, проявления активности и инициативности, напряжения умственных способностей и творческого подхода к решению поставленных задач. Выполнение данных требований будет успешным при условии, что обучающиеся овладели такими умениями, как планирование своей работы, отбор наиболее целесообразных способов выполнения каждого из ее этапов, систематичного самоконтроля за ходом и результатами данной работы, т.е. у них сформированы навыки автономного обучения.

Автономизация учебной деятельности обучающегося по овладению иностранным языком выступает одним из основных условий его успешного изучения, касается всех видов иноязычной речевой деятельности: чтения, говорения, аудирования, письма и аспектов языка: лексики, орфографии, фонетики, грамматики.

Постановка цели процесса организации автономной работы обучающихся, направленной на формирование иноязычной грамматиче-

ской компетенции, определена потребностью государства в обучающемся (будущем выпускнике), представляющем полилингвальную и поликультурную личность, готовую и способную автономно планировать и конструировать свою учебно-познавательную деятельность с учетом непрерывного развития системы языка в условиях непрерывного образования.

Использование языка как средства общения предполагает выполнение такого важного условия, как наличие умений грамотного сочетания слов и изменения словосочетаний в зависимости от цели высказывания. Формирование продуктивных умений устной и письменной речи невозможно без овладения грамматикой изучаемого языка. Кроме того, знание грамматики необходимо и для понимания речи при чтении и аудировании. Низкий уровень развития грамматических навыков может стать непреодолимым барьером на пути формирования ключевых компетенций (языковой, речевой, коммуникативной и др.). Формирование последних является одним из основных требований ФГОС ООО.

Организация автономной работы обучающихся, направленная на формирование их иноязычной грамматической компетенции, должна быть обусловлена значимостью такой работы. Изменения, характеризующиеся акцентом на автономную деятельность обучающихся, связаны со следующими особенностями их языковой подготовки, при которой важность приобретают:

- методическая составляющая, обеспечивающая эффективную автономную работу обучающихся (методические рекомендации, мультимедийные средства для автономной работы обучающихся с компьютерными программами, работа учителя в качестве тьютора, сопровождающего автономную работу обучающихся);

- мониторинговая составляющая (отслеживание качества результатов, процесса и условий учебной деятельности в автономном режиме), позволяющая вести наблюдение за состоянием формирования автономности обучающихся;

- организационная составляющая, заключающаяся в создании учителем условий для формирования действий самоконтроля у обучающихся при автономной работе, действий самооценки общей успеваемости по предмету, действий интеллектуальной рефлексии своей учебно-познавательной деятельности.

Таким образом, автономная деятельность обучающихся на уроках английского языка приобретает особый статус, и целесообразно рассмотреть цель, задачи и содержание процесса ее осуществления, способствующей формированию иноязычной грамматической компетенции.

Организация автономной работы обучающихся может быть построена на использовании различных средств обучения, но новые ин-

формационные технологии представляют наибольший интерес. Несмотря на то что большинство компьютерных программ основано на самообучении, неоспорим тот факт, что эффективность обучения с помощью компьютера в первую очередь определяется качеством обучающих программ. Мультимедийные средства являются неограниченным источником возможностей, которые позволяют работать с аудио- и видеоматериалами и обеспечивать высокую степень интерактивности.

Методология исследования

Перспективное развитие языкового образования в школе главным образом ориентировано на эффективную образовательную деятельность и развитие автономной личности [1–3] в логике компетентного подхода. Продуктивное автономное обучение обеспечивает реализацию личностного творческого потенциала обучающегося и накопление им определенного набора компетенций, позволяющих эффективно применять иностранный язык для самоопределения, самореализации и развития своей образовательной среды, в данном случае языковой. Ключевой в данном случае является иноязычная коммуникативная компетенция, успешное становление которой невозможно без компетенции грамматической, которая в свою очередь в определенной степени определяет качество овладения иностранным языком. Владение данными компетенциями подтверждается степенью свободы, независимости и эффективности использования обучающимся иностранного языка и тем, насколько он проявляет готовность и способность к самостоятельному изучению языка и автономному развитию своей языковой личности [4–7].

Иноязычная грамматическая компетенция школьника понимается как его личностное психологическое новообразование, включающее наряду с когнитивными и поведенческими аспектами долговременную готовность и способность не только понимать, но и самостоятельно выражать определенный смысл, оформляя его при этом в виде фраз и предложений, используя систему грамматических правил данного языка.

В структуре «готовности» иноязычной грамматической компетенции школьника выделяются такие компоненты, как мотивационный, эмоционально-волевой, установочно-поведенческий и рефлексивный. «Способность» понимается как единство когнитивного и поведенческого аспектов, т.е. коммуникативно-целесообразное и ситуативно-адекватное использование иноязычных грамматических знаний, навыков и умений в целях реализации своего речевого поведения на данном иностранном языке в процессе общения.

Анализ психолого-педагогической литературы, посвященной рассмотрению особенностей учебно-познавательной активности обучающихся младшего подросткового возраста [8–11], показал, что организация автономного обучения будет эффективной при учете следующих возрастных психолого-педагогических особенностей учебно-познавательной деятельности обучающихся данного возраста:

- автономность, которая выражается в свободе от постороннего наблюдения и влияния и проявляется в желании обучающегося быть готовым и способным расширять и углублять свои знания, отрабатывать умения, решать самостоятельно выявленные, лично значимые учебные проблемы, давая при этом адекватную оценку собственным учебным достижениям и неудачам [12];

- любознательность, выражающаяся в желании познавать все новое, преодолевая любые трудности [13];

- развитие у обучающихся учебно-познавательной активности в процессе учебной деятельности [14];

- стремление обучающегося к построению индивидуальной образовательной траектории [15];

- стремление к общению с ровесниками, заинтересованность в оценке деятельности друг друга [16];

- формирование теоретического и критического видов мышления, избирательности, целенаправленности восприятия, становления устойчивого внимания, где особую роль играет повышение концентрации внимания.

В условиях развития информационно-коммуникационных технологий их внедрение в образование сможет благоприятно повлиять на формирование автономности обучающихся и усовершенствование у них компетенций, представляющих интерес в данном исследовании.

Проведенный анализ мультимедиа-приложений, используемых для создания электронных учебных пособий, позволил нам остановиться на программе «Multimedia Builder» и инструментальной среде «Stratum 2000 Professional». Использование данных мультимедийных платформ в опытном обучении определило преимущества «Stratum 2000 Professional» [17]. Результаты анализа данных компьютерных программ представлены в таблице.

Постановка цели процесса организации автономной работы обучающихся, направленной на формирование иноязычной грамматической компетенции, определена потребностью государства в обучающемся (будущем выпускнике), представляющем полилингвальную и поликультурную личность, готовую и способную самостоятельно планировать и конструировать свою учебно-познавательную деятельность с учетом непрерывного развития системы языка в условиях непрерывного образования.

**Сравнительный анализ программы
«Multimedia Builder» и инструментальной среды «Stratum 2000 Professional»**

Критерий		Multimedia Builder	Stratum 2000 Professional
Минимальные системные требования		Intel(R) Celeron(R) и выше, частота 2,80 ГГц; 64 Mb RAM; Windows XP и выше; 64 Мб видеокарта, монитор VGA с разреш. 800 x 600, отображающий 256 и более цветов; MS PowerPoint 2007 и выше; MS Word 2007 и выше; дисковод для CD-дисков; клавиатура; мышь	Intel 486DX/66MHz и выше; Microsoft Windows 95/98 и выше; Memory 16 Mb of RAM; Не меньше 15 Мб на жестком диске; VGA монитор или лучше (рекомендуется 800 x 600 High Color); мышь; поддерживаются сети: Microsoft Windows 95 или Windows NT 4.0
Владение навыками программирования		Необязательно	Необходимо знание принципов работы с интерфейсом программы
Графика и видео		Использование готовых изображений	Возможность создания пользовательских 2D и 3D объектов
Аудио		Использование готовых аудиозаписей	Возможность создания пользовательского аудио
Поддержка Интернета		Выход в Интернет возможен через браузер	Выход в Интернет возможен через браузер
Возможности использования в учебных целях	Оценивание	Самооценка обучающихся и оценка учителем	Программа способна по заданным критериям ставить отметку
	Виды упражнений	Ограниченный выбор, но есть возможность использовать сторонние программы	Большое разнообразие
	Интерактивность	Возможно создание интерактивных упражнений при использовании других программ с последующим запуском из общего меню	Все упражнения интерактивны
	Интерфейс	Создается пользователем	Создается пользователем

Таким образом, цель организации автономной работы обучающихся для формирования их иноязычной грамматической компетенции состоит в том, чтобы вовлечь их в самостоятельную учебно-познавательную деятельность, направленную на развитие у них этого интегрального свойства личности. Данная цель позволяет поставить следующие задачи:

- формировать мотивы ведения автономной учебно-познавательной деятельности за счет использования мультимедийных технологий, интерактивных упражнений, создания лингвометодической среды; мотивов к саморазвитию, самообразованию и самосовершенствованию своей личности;

- развивать способности рефлексии и самоконтроля в ходе автономного осуществления своей учебно-познавательной деятельности;

– развивать способности самостоятельно конструировать и планировать свою учебно-познавательную деятельность по формированию грамматических действий рецептивного, продуктивно-рецептивного и продуктивного характера;

– развивать творческие способности, умения выходить за рамки традиционного при выполнении заданий, способности самостоятельно изменять учебный процесс, максимально подстраивая его для достижения своей цели при ведении автономной деятельности.

Постановка цели и соответствующих задач определяет выбор принципов организации автономной работы обучающихся [18, 19], направленной на формирование их грамматической компетенции: принцип научности, принцип сознательности, принцип систематичности и последовательности [20], принцип наглядности, принцип прочности усвоения знаний, навыков и умений, принцип активности, принцип доступности, принципы открытости (незамкнутости) образовательной системы, диалогичности и нелинейности образовательного процесса.

Электронное учебное пособие «Английский для школьников» учитывает вышеописанные принципы и содержание обучения, представленное трехкомпонентной структурой: лингвистический компонент (формирование и совершенствование иноязычной коммуникативной компетенции), психологический компонент (формируемые умения, навыки и компетенции, которые позволяют обучающимся пользоваться изучаемым языком при общении) и методологический компонент (овладение обучающимися приемами учения, развитием умений самостоятельного автономного обучения).

Формирование иноязычной грамматической компетенции посредством электронного учебного пособия «Английский для школьников» строится с учетом сознательно-ориентированного подхода, который базируется на данных контрастивной лингвистики и индуктивном способе овладения языком, исходя из чего была сформулирована последовательность работы с пособием (рис. 1).

Электронное учебное пособие «Английский для школьников» состоит из двух взаимосвязанных между собой блоков: текстов для чтения и грамматического материала в таблицах.

Первый блок представлен небольшими по объему текстами, отвечающими следующим требованиям: они отражают коммуникативно-познавательные интересы и потребности обучающихся, соответствуют уровню сложности их речевого и языкового опыта в изучаемом языке и содержат информацию, интересную для обучающихся определенной возрастной группы; все тексты аутентичны и разнообразны по жанрам (художественные, публицистические, прагматические, научно-популярные).

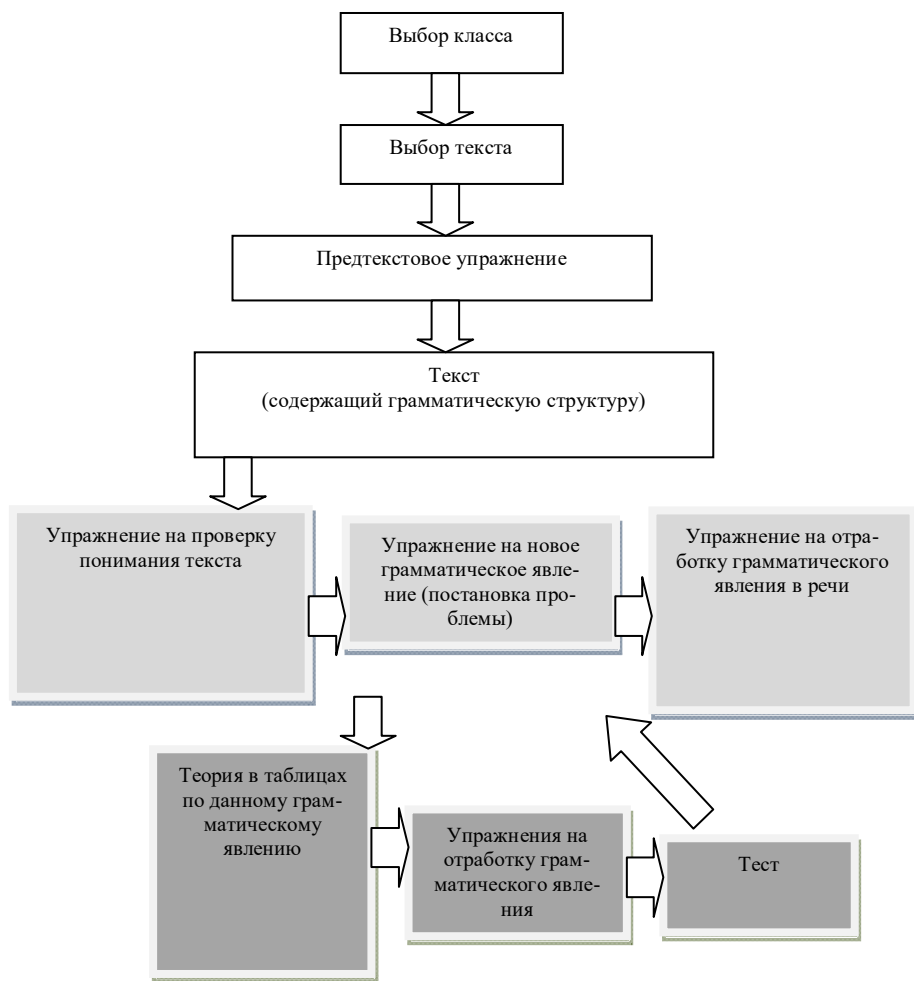


Рис. 1. Последовательность работы с пособием
«Английский для школьников»

Работа с текстом ведется на предтекстовом, текстовом и послетекстовом этапах.

Второй блок представляет собой грамматику английского языка, систематизированную в таблицах. Каждое грамматическое явление, представленное в таблицах, сопровождается комплексом упражнений на отработку. Упражнения выстроены от простого к более сложному и заканчиваются тестом на контроль знаний. Упражнения небольшие по объему, поэтому при возникновении трудностей обучающийся может вернуться к теории и затем снова выполнить сложное для него упражнение.

Грамматические упражнения представлены следующим разнообразием: соотнесение; заполнение таблицы; раскраска; стрельба по мишеням; множественный выбор; раскрыть скобки; вписать слово; конструктор.

Оценивание является важной составляющей данного пособия.

После выполнения задания обучающийся может увидеть свою отметку. Она появляется в левом верхнем углу задания в меню выбора заданий. В данном пособии нами были выставлены следующие критерии оценивания: отметка «5» соответствует 90% правильно выполненного задания, «4» – 75%, «3» – 50%, «2» – менее 50%. Использование данных критериев позволяет сделать процесс оценивания объективным. Кроме этого, практически все задания имеют речевую оценку, которая выражена фразами «Good done», «Excellent», «Try again», а «Тест» и «Меткий стрелок» показывают процент правильности выполнения задания.

Экспериментальное исследование и его результаты

Экспериментальная работа с целью выявления эффективности электронного учебного пособия «Английский для школьников» как средства формирования иноязычной грамматической компетенции обучающегося в режиме автономной деятельности проводилась в естественных условиях в ходе реализации образовательного процесса в 5–7-х классах МАОУ «Гимназия № 33» г. Перми.

Диагностика сформированности иноязычной грамматической компетенции проводилась у младших подростков в ходе опытного обучения с сентября 2012 по май 2015 г. в МАОУ «Гимназия № 33» города Перми. В опытном обучении приняли участие 55 обучающихся 5-х классов. Опытное обучение было выбрано исходя из учета необходимости довольно больших временных затрат на выработку иноязычной грамматической компетенции, а также развития автономности. Данное обучение длилось 3 года и прошло три контрольных среза:

- начальный (конец 5-го класса, апрель 2013 г.);
- промежуточный (конец 6-го класса, апрель 2014 г.);
- итоговый (конец 7-го класса, апрель 2015 г.).

Исходя из определения иноязычной грамматической компетенции, рассмотренного в первой главе данного исследования, мы должны замерить «готовность» (рефлексивность и мотивационный компонент) и «способность» (иноязычные грамматические знания, умения и навыки).

При оценке рефлексивности, которая представляет собой процесс самопознания субъектом своих внутренних психических актов и состояний [16], использовался опросник рефлексивности А.В. Карпова. Данный

опросник позволяет дать комплексную оценку уровня развития перспективной, ретроспективной и ситуативной видов рефлексивности.

Для оценки уровня мотивационного компонента была использована диагностика «Направленность на приобретение знаний» (рис. 2), разработанная Е.П. Ильиным и Н.А. Курдюковой. По набранной сумме баллов делается вывод о степени выраженности мотивации обучающегося на приобретение знаний [16].



Рис. 2. Направленность на приобретение знаний у обучающихся на разных этапах опытного обучения

Уровень «способности» изучался модифицированным для данного исследования Solutions Placement Test, разработанным Oxford University Press для УМК серии Solutions. Данный тест состоял из 30 заданий с выбором правильного ответа из 4 возможных.

Целью описательного анализа является систематизация имеющихся данных. Для решения данной задачи было выполнено построение линейных распределений, а также построение характеристики переменных в различных статистических аспектах: расчет минимальных, средних, максимальных значений и т.п. [21]. Для этого в рамках описательного анализа были построены графики распределения значений показателей развития рефлексивности обучающихся, направленности на приобретение знаний, способности (ЗУН) (рис. 3).

Представим гистограмму линейного распределения значений параметра «Рефлексивность» (рис. 4).

Линейные распределения значений показателей развития рефлексивности обучающихся демонстрируют положительную динамику по критерию «высокий уровень» и отрицательную по критерию «низкий уровень», показатель «средний уровень» остается относительно стабильным.

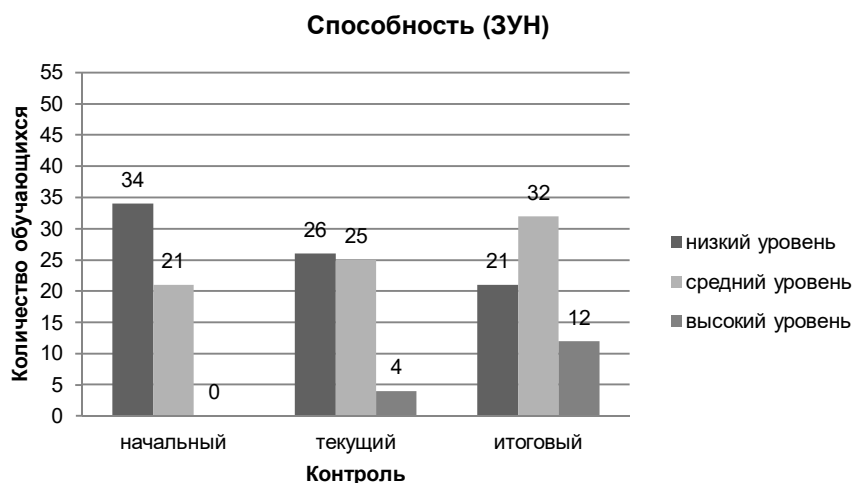


Рис. 3. Уровень способности (ЗУН) у обучающихся на разных этапах опытного обучения. *Примечание.* Начальный срез: низкий уровень – 0–10 баллов, средний уровень – 11–17, высокий уровень – 18–30 баллов; промежуточный срез: низкий уровень – 0–13 баллов, средний уровень – 14–20, высокий уровень – 21–30 баллов; итоговый срез: низкий уровень – 0–15 баллов, средний уровень – 16–24, высокий уровень – 25–30 баллов



Рис. 4. Уровень развития рефлексивности у обучающихся на разных этапах опытного обучения

Так, в результате опытного обучения количество обучающихся, чей уровень рефлексивности был на низком уровне в 2013 г., составляло 28,8% от числа всех учеников, участвующих в опытном обучении. В 2014 г. данный показатель составил 21,6%, а в 2015 г. – уже 16,2%, что ниже первоначального показателя на 12,6%. Количество обучающихся,

чей уровень рефлексивности в результате исследования был констатирован как высокий, наоборот росло. Так, на начальном этапе исследования их количество составляло 27% от общего числа, в 2014 г. этот показатель вырос до 36%, а в 2015 г. – до 41,4%, что выше первоначальных данных на 14,4%. Количество обучающихся со средним уровнем развития рефлексивности в течении всего опытного обучения в процентном соотношении оставалось практически неизменным: 43,2% на начальном этапе и 41,4% на промежуточном и итоговом этапах. Детальное изучение анкет обучающихся показало, что рост развития рефлексивности осуществлялся постепенно (с низкого уровня на средний, со среднего – на высокий) либо оставался на достигнутом уровне. Стоит отметить, что некоторые обучающиеся (с низкой учебной успеваемостью) не проявляли интереса к выполняемым заданиям, их деятельность носила формальный характер. Остальные же ребята отнеслись к заданию с должной ответственностью, задавали уточняющие вопросы и с нетерпением ждали обработки результатов. Полученные результаты позволяют сделать вывод о том, что используемая методика благотворно влияет на развитие рефлексивности у школьников младшего подросткового возраста.

На гистограмме (см. рис. 2), отражающей показатель «направленность на приобретение знаний» (методика Е.П. Ильина и Н.А. Курдюковой), так же можно увидеть положительную динамику в росте мотивации на приобретение знаний.

Из данной гистограммы мы видим, что количество обучающихся с низким уровнем мотивации на приобретение знаний за время обучения сократилось с 27% от всего числа исследуемых до 23,4% на промежуточном и до 21,6% на итоговом этапах. В общем (за весь период исследования) отрицательная динамика на низком уровне составляет 5,4%. Результаты исследования о количестве обучающихся со средним уровнем мотивации на приобретение знаний представляют собой кривую с повышением на промежуточном этапе (с 48,6 до 50,4%) и последующим падением (с 50,4 до 45%) на итоговом этапе. Таким образом, общее количество обучающихся со средним уровнем мотивации на приобретение знаний сократилось на 3,6%. В показателе «высокий уровень мотивации на приобретение знаний» мы видим постоянный рост за счет отрицательной динамики показателей «низкого и среднего уровней». Так, по сравнению с первоначальным показателем в 23,5% на начальном этапе, количество обучающихся с высоким уровнем мотивации выросло до 25,2% на промежуточном и до 32,4% на итоговом этапах. Положительная динамика за все время опытного обучения составила 8,9%.

Полученные результаты позволяют сделать вывод о том, что используемая методика благотворно влияет на развитие мотивации на приобретение знаний у обучающихся 5–7-х классов.

Изучение уровня способности (ЗУН) обучающихся на разных этапах исследования проводилась модифицированным Solutions Placement Test. Данный тест включает в себя грамматический материал, изучаемый в 5-, 6- и 7-х классах, поэтому для большей объективности получаемых результатов, нами было принято следующее решение. На каждый контрольный срез был определен свой набор баллов для каждого уровня (низкого, среднего, высокого) владения исследуемой компетенцией.

Линейные распределения значений показателей способности (см. рис. 3) демонстрируют положительную динамику роста значений среднего и высокого уровня знаний, умений и навыков и отрицательную динамику – низкого уровня. Так, начальный срез выявил, что 61,2% от общего количества обучающихся обладают способностью на низком уровне. По результатам промежуточного среза их процент сократился до 46,8, а итоговый срез показал, что их количество составляет 37,8%. Таким образом, разница между начальным и итоговым срезом составляет 23,4%. На фоне уменьшения количества обучающихся с низким уровнем способности замечен рост количества со средним и высоким уровнями. Средний уровень: начальный срез – 37,8%, промежуточный – 45%, итоговый срез – 57,6%. Рост составил 19,8%. Высокий уровень: начальный срез – 0%, промежуточный – 7,2%, контрольный срез – 21,6%, таким образом рост составил 21,6%. При детальном изучении результатов данного тестирования было выявлено, что уровень способности повышался постепенно (от низкого к среднему, от среднего к высокому) либо оставался на достигнутом уровне. Снижения уровня способности выявлено не было. Полученные результаты позволяют сделать вывод о том, что используемая методика благотворно влияет на формирование иноязычной грамматической компетенции обучающихся 5–7-х классов.

Обобщая результаты описательного анализа компонентов формирования иноязычной грамматической компетенции младших подростков в режиме автономной деятельности, можно отметить, что на конечном этапе проведения опытного обучения у ряда обучающихся выявлен рост показателей рефлексивности, направленности на приобретение знаний и способности.

Опытное обучение доказало эффективность предложенной методики формирования иноязычной грамматической компетенции обучающихся в результате создания условий для их автономной деятельности.

Заключение

Уровень развития мультимедийных ресурсов позволяет обществу взглянуть по-новому на образовательную деятельность, открывая но-

вые возможности, но и ставя при этом другие, более сложные задачи. Бурное развитие информационных технологий, общедоступность компьютера, повсеместное использование Интернета и других информационных технологий – все это не могло не сказаться на такой традиционной области, как отечественное образование. В последние годы в образовательных учреждениях стали появляться сначала англоязычные, а затем и отечественные электронные энциклопедии, предоставляющие пользователям новые «степени свободы» нежели традиционные печатные издания. Вскоре стали появляться и принципиально новые учебные пособия – электронные.

В настоящее время создание таких пособий вышло за рамки отдельных исследований. Активные попытки их внедрения в учебный процесс позволили накопить некоторый опыт, который позволяет сделать вывод о том, что электронное учебное пособие является универсальным материалом, актуальным, современным и эффективным средством обучения, в особенности при организации автономного обучения.

Изучение психолого-педагогических особенностей младшего подросткового возраста применительно к обучению в автономном режиме, рассмотрение содержания обучения, представленного трехкомпонентной структурой (лингвистический, психологический и методический компоненты) и положений сознательно-ориентированного подхода позволили установить параметры построения процесса обучения, направленного на формирование иноязычной грамматической компетенции на интерактивной основе посредством электронного учебного пособия «Английский для школьников».

Литература

1. **Benson P.** Learner autonomy in the classroom // *Practical English language teaching*. N.Y. : Mc Graw-Hill, 2003. P. 289–308.
2. **Bezukladnikov K., Kruze B., Zhigalev B.** Training a Pre-service Foreign Language Teacher Within the Linguo-Informational Educational Environment / Anikina Z. (eds) // *Going Global through Social Sciences and Humanities: A Systems and ICT Perspective*. GGSSH 2019. *Advances in Intelligent Systems and Computing*. Springer, 2019. Vol. 907.
3. **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
4. **Гураль С.К., Терешкова Н.С.** Формирование профессиональной компетентности переводчика при обучении техническому переводу // *Язык и культура*. 2015. № 3 (31). С. 80–85.
5. **Привороцкая Т.В., Гураль С.К.** Обучение аудиовизуальному переводу посредством анализа кинодискурса // *Язык и культура*. 2016. № 1 (33). С. 171–180.
6. **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

7. **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.
8. **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.
9. **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.
10. **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. 163–180.
11. **Безукладников К.Э., Крузе Б.А., Жигалев Б.А., Сорокоумова С.Н., Егорова П.А.** Психологическая безопасность в школьном и вузовском лингвистическом образовании // *Язык и культура*. 2018. № 44. С. 134–152.
12. **Bezukladnikov K.E., Kruze B.A.** Modern Education Technologies For Pre-Service Foreign Language Teachers // *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 2015. T. 200. С. 393–397.
13. **Безукладников К.Э., Крузе Б.А., Вахрушева О.В.** Обучение иностранному языку курсантов военного вуза в условиях самоорганизации // *Язык и культура*. 2018. № 41. С. 217–240.
14. **Жигалев Б.А., Безукладников К.Э., Крузе Б.А.** Вариативность ассимилятивных процессов в текстах с различной стилистической окраской // *Язык и культура*. 2018. № 41. С. 72–86.
15. **Бим И.Л.** Цели и содержание обучения иностранным языкам. Общий подход к их рассмотрению // *Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность*. Обнинск : Титул, 2010. С. 39–49.
16. **Зеер Э.Ф., Павлова А.М., Сыманюк Э.Э.** Модернизация профессионального образования: компетентностный подход : учеб. пособие. М. : МПСИ, 2005. 216 с.
17. **Использование** инструментальной среды «Stratum 2000» / А.В. Васильев. URL: http://www.mstu.edu.ru/science/conferences/11ntk/materials/section19/section19_03.html (дата обращения: 25.12.2015).
18. **Колесникова И.Л., Долгина О.А.** Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков. СПб., 2008. 431 с.
19. **Коряковцева Н.Ф.** Теория обучения иностранным языкам: продуктивные образовательные технологии. М. : Академия, 2010. 192 с.
20. **Описание** системы STRATUM 2000. URL: <http://stratum.ac.ru/education/stratum/3.0/description.html> (дата обращения: 25.12.2015).
21. **Таганов Д.Н.** Статистический анализ в маркетинговых исследованиях. СПб. : Питер, 2005. 192 с.

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

Мерзляков Сергей Викторович – кандидат педагогических наук, заместитель директора по научно-методической работе муниципального автономного общеобразователь-

ного учреждения «Гимназия № 33» г. Перми (Пермь, Россия). E-mail: S-Merzlyakov@yandex.ru

Поступила в редакцию 21 декабря 2018 г.

TRAINING IN THE ENGLISH GRAMMAR IN THE AUTONOMOUS MODE

Bezukladnikov K.E., PhD, 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., PhD, 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

Merzlyakov S.V., deputy director of the municipal autonomous general education institution "Gymnasium № 33" (Perm, Russia). E-mail: S-Merzlyakov@yandex.ru

DOI: 10.17223/19996195/45/11

Abstract. The globalization of political, economic and social processes in modern conditions has given the world new tools and initiatives that contribute to the formation of a common European educational space. Being an active participant in such processes, the Russian Federation proclaimed the reorientation of the Russian education system to a competence-oriented approach as one of the priority directions of educational policy. As a result, the student from the object of pedagogical influence gradually becomes its rightful participant. The practical implementation of these changes becomes the modern goal of education, which emphasizes the formation of competence, competencies and socially significant qualities of the student as a person capable of self-education and self-determination, self-actualization and self-regulation. Competence-based approach interprets the main task of education in the field of learning a foreign language as the development of students' key competence, namely educational. Educational competence is an integrative personal phenomenon, which is expressed in the unity of the theoretical and practical readiness and ability of the student to carry out educational activities. As an academic discipline, a foreign language, in addition to its main functions (to bring up and educate), performs a number of additional ones, which contribute to the development of such individual qualities as creativity and logic. In addition, we should not forget that the primary goal of teaching a foreign language is the formation of foreign language communicative competence, the successful formation of which is impossible without the grammar competence. The formation of the foreign language grammar competence will be more successful if students have already got "educational autonomy", i.e. the ability of the student to the conscious implementation of productive activities and assuming (as an agent of self-development) responsibility not only for the process of implementation of this activity, but also for its final product. In other words, the autonomous activity of the student is the learning according to an individual plan that complements, expands and deepens the knowledge gained by the student during class and extra-curricular activities. Productive autonomous studying ensures the realization of the student's personal creative potential and the accumulation of a certain set of competences that allow the effective use of a foreign language for self-determination, self-realization and development of his or her educational and, in this case, language environment, which is impossible without grammar competence. The key competence is the foreign language communicative one in this case, because its successful formation is impossible without the grammar competence, which in turn determines to a certain extent the quality of mastering a foreign language and culture. The possession of these competencies is confirmed by the degree of freedom, independence and effectiveness of the use of a foreign language by a student and by the extent to which he or she is ready and able to autonomously learn a foreign language and develop his language personality.

The introduction of information technology in education has a beneficial effect on the development of the mentioned competencies. Comparison of the “Multimedia Builder” and “Stratum 2000 Professional” programs made it possible to come to the conclusion that the latter is superior due to the presence of a number of significant advantages. These advantages include: the ability to use ready-made multimedia files and create new ones; the ability to create interactive exercises of various types; the presence of an objective assessment mechanism (according to specified criteria), the ability to customize the interface of the program according to the wishes of the user. In addition, “Stratum 2000 Professional” has the best resources for the implementation of autonomous studying. The electronic educational kit “The English Language for the schoolchildren (5–9 grade)” was developed on the basis of the “Stratum 2000 Professional” programme. The structure of this electronic educational kit consisting of blocks of material is open, flexible, open-ended and can be adjusted. In addition, reliance on general teaching principles and synergistic effects allows students autonomously, taking into account their individual style, pace of work and their own business, select the necessary material from the thematic blocks that meets their needs, vary the sequence of their study, build their own educational trajectory, form their own grammar competence. Thus, with the help of this electronic educational kit, students can not only actualize their knowledge of grammar, but also autonomously study and then train new grammar material, which, if used correctly, can lead to autonomous student studying. The results of research have proven the effectiveness of the use of the electronic educational kit “The English Language for the schoolchildren (5–9 grade)” in the formation of students' foreign language grammar competence as a result of creating the conditions for their autonomous activities.

Keywords: grammar competence; autonomous studying; electronic educational kit; “Stratum 2000 Professional” programme; the level of reflexivity; focus on the acquisition of knowledge.

References

1. Benson P. Learner autonomy in the classroom // Practical English language teaching. N.Y. : Mc Graw-Hill, 2003. pp. 289-308.
2. Bezukladnikov K., Kruze B., Zhigalev B. (2019) Training a Pre-service Foreign Language Teacher Within the Linguo-Informational Educational Environment / Anikina Z. (eds) // Going Global through Social Sciences and Humanities: A Systems and ICT Perspective. GGSSH 2019. Advances in Intelligent Systems and Computing. Springer. Vol. 907.
3. Mitchell L.A., Gural' S.K. (2016) Model' formirovaniya grammatiko-diskursivnykh navykov u studentov neyazykovogo vuza na osnove kognitivnogo podkhoda [The model of formation of grammatical-discursive skills in students of a non-linguistic university on the basis of cognitive approach] // Jazyk i kul'tura – Language and Culture. 3 (35). pp. 146-154. DOI: 10.17223/19996195/35/13
4. Gural' S.K., Tereshkova N.S. (2015) Formirovaniye professional'noy kompetentnosti perevodchika pri obuchenii tekhnicheskomu perevodu [Formation of translator's professional competence when teaching technical translation] // Jazyk i kul'tura – Language and Culture. 3 (31). pp. 80-85.
5. 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.
6. Gural' S.K., Korneyeva M.A. (2017) Obucheniye professional'nomu inozazychnomu diskursu studentov fiziko-tekhnicheskogo 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 Me-

- chanics using case-study method] // *Jazyk i kul'tura – Language and Culture*. 37. pp. 166-184.
7. 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. DOI: 10.17223/19996195/37/111
 8. 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.
 9. Bezukladnikov K.E., Zhigalev B.A., Prokhorova A.A., Kruze B.A. (2018) Osobennosti formirovaniya multilingual'noy obrazovatel'noy politiki v usloviyakh nelingvisticheskogo vuza [Peculiarities of multilingual education policy formation in the context of non-linguistic university] // *Jazyk i kul'tura – Language and Culture*. 42. pp. 163-180.
 10. Bezukladnikov K.E., Kruze B.A., Zhigalev B.A., Sorokoumova S.N., Egorova P.A. (2018) Psikhologicheskaya bezopasnost' v shkol'nom i vuzovskom lingvisticheskom obrazovanii [Psychological safety in the school and university linguistic education] // *Jazyk i kul'tura – Language and Culture*. 44. pp. 134-152.
 11. Bezukladnikov K.E., Kruze B.A. (2015) Modern Education Technologies For Pre-Service Foreign Language Teachers // *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. Vol. 200. pp. 393-397.
 12. Bezukladnikov K.E., Kruze B.A., Vakhrusheva O.V. (2018) Obucheniye inostrannomu yazyku kursantov voyennogo vuza v usloviyakh samoorganizatsii [Cadets' foreign language teaching: the context of self-organization] // *Jazyk i kul'tura – Language and Culture*. 41. pp. 217-240.
 13. Zhigalev B.A., Bezukladnikov K.E., Kruze B.A. (2018) Variativnost' assilyativnykh protsessov v tekstakh s razlichnoy stilisticheskoy okraskey [The variability of assimilative processes in texts with different stylistic coloring] // *Jazyk i kul'tura – Language and Culture*. 41. pp. 72-86.
 14. Bim I.L. (2010) Tseli i soderzhaniye obucheniya inostrannym yazykam. Obshchiy podkhod k ikh rassmotreniyu [Objectives and content of teaching foreign languages. A general approach to their consideration] // *Metodika obucheniya inostrannym yazykam: traditsii i sovre-mennost'*. Obninsk : Titul. pp. 39-49.
 15. Zeer E.F., Pavlova A.M., Symanyuk E.E. (2005) Modernizatsiya professional'nogo obrazovaniya: kompetentnostnyy podkhod : ucheb. posobiye [Modernization of vocational education: competence-based approach: textbook]. M. : MPSI.
 16. Ispol'zovaniye instrumental'noy sredy STRATUM 2000 [The use of instrumental environment STRATUM 2000] / A.V. Vasilyev. URL: http://www.mstu.edu.ru/science/conferences/11ntk/materials/section19/section19_03.html (Accessed: 25.12.2015).
 17. Kolesnikova I.L., Dolgina O.A. (2008) Anglo-russkiy terminologicheskiy spravochnik po metode prepodavaniya inostrannykh yazykov [An English-Russian terminological reference book on the methodology of teaching foreign languages]. SPb.
 18. Koryakovtseva N.F. (2010) Teoriya obucheniya inostrannym yazykam: produktivnyye obrazovatel'nyye tekhnologii [Theory of teaching foreign languages: productive educational technologies]. M. : Akademiya.
 19. Opisaniye sistemy STRATUM 2000 [The description of STRATUM 2000 system]. URL: <http://stratum.ac.ru/education/stratum/3.0/description.html> (Accessed: 25.12.2015).
 20. Taganov D.N. (2005) Statisticheskii analiz v marketingovykh issledovaniyakh [Statistical analysis in marketing studies]. SPb. : Piter.

Received 21 December 2018

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ У СТУДЕНТОВ ВЫСШЕЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ШКОЛЫ

Е.Е. Дмитриева, О.В. Суворова, П.А. Егорова,
Т.Г. Мухина, С.Н. Сорокоумова

Аннотация. Обосновывается актуальность изучения коммуникативной толерантности у студентов педагогического вуза в условиях реализации программ инклюзивного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и инвалидностью. Отражены результаты теоретико-экспериментального исследования толерантных / интолерантных установок студентов на проблемы лиц с ОВЗ и инвалидностью, оценку развития коммуникативной толерантности у выпускников педагогического вуза. Предметом рассмотрения проблемы стали исследования А.Г. Асмолова, В.В. Бойко, С.К. Бондаревой, Н.А. Асташовой, О.Б. Скрыбиной, Ж.А. Ореховой, Г. Олпорт, М. Уолцер и др. На основе анализа отечественных и зарубежных исследований обосновано понятие «коммуникативная толерантность», показана его связь с понятием «толелерантность», проведен анализ входящих в него компонентов, дана их краткая характеристика. В статье анализируются экспериментальные данные изучения толерантных / интолерантных установок студентов, степени выраженности коммуникативной толерантности в различных ситуациях взаимодействия с партнером у студентов-выпускников разных профилей подготовки (дефектологического и педагогического), показана позитивная тенденция выраженности характеристик коммуникативной толерантности у студентов дефектологического профиля подготовки. Полагаем, что это связано с осознанным профессиональным выбором студентов и возможностью их активного взаимодействия с лицами с ОВЗ и инвалидностью в рамках реализации образовательных программ подготовки и научно-исследовательской деятельности в высшей школе. По результатам исследования обоснованы задачи и условия формирования толерантной личности в высшем учебном заведении.

Ключевые слова: толерантность; коммуникативная толерантность; интолерантность; толерантное общение; толерантные коммуникации; лица с ограниченными возможностями здоровья; инвалидность; толерантные / интолерантные установки.

Введение

Гуманизация всех сфер общественной жизни, изменения в системе ценностей общественного развития меняют принципы реализации социокультурной политики в отношении лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и инвалидностью, провозглашается непреходящая ценность любой человеческой личности. Идея ценностного отношения к лицам с ОВЗ и инвалидностью заложена в «Конвенции о

правах ребенка (1989 г.), в «Конвенции о правах инвалидов (2006 г.) и других международных и государственных документах.

Идея самоценности человека приобретает особую актуальность в связи с реализацией идей инклюзивного образования, одного из приоритетных направлений государственной образовательной политики России [1], важнейшей составляющей реализации Федеральной целевой программы развития образования на 2016–2020 гг. [2].

Процессы инклюзии затрагивают различные социальные группы: не только лиц с ОВЗ и их родителей, но и педагогов специальных школ, субъектов образовательного процесса системы массового образования (педагогов, родителей, лиц с сохранным здоровьем).

Реализация инклюзивного образования сталкивается не только с трудностями создания «безбарьерной среды», реализацией технологий инклюзии, но и с неприятием субъектами образовательного пространства гуманистических принципов образования, с отсутствием ценностно-смыслового отношения к лицам с ОВЗ, к их обучению в условиях инклюзии, что затрудняет создание зоны «принятия и толерантности», реализацию принципа партнерства и сотрудничества во взаимодействии с лицами с ОВЗ и инвалидностью [3–6].

По данным исследований [3, 5], 40% опрошиваемых респондентов (педагогов, родителей, детей, представителей общественности) в качестве препятствия для успешного продвижения практики инклюзии выделяют неуважение субъектов поликультурного пространства к индивидуальным различиям людей, предрассудки в отношении лиц с ОВЗ. Среди проблем реализации инклюзии 25% респондентов называют трудности межличностного взаимодействия участников образовательного процесса [5]. Опрошиваемые респонденты с ОВЗ, по результатам исследований [4], в 40% случаев программируют негативное отношение к себе со стороны субъектов образовательного пространства (сверстников, педагогов, родителей детей с сохранным здоровьем).

Таким образом, по данным исследователей, основной риск реализации инклюзии на различных ступенях образования – недостаточность образовательной среды, ориентированной на принципы принятия и толерантности.

Феномен коммуникативной толерантности

Реализация политики инклюзивного образования лиц с ОВЗ и инвалидностью делает актуальной проблему развития у всех субъектов общественного развития толерантного сознания.

Сущность толерантного сознания раскрыта в «Декларации принципов толерантности» (ЮНЕСКО, 1995 г.): «...признание, принятие, понимание, отказ от доминирования и насилия, уважительное отношение к другому... установка на диалогические взаимодействия с ними» [7. С. 12].

Таким образом, отношение к другому рассматривается как фундаментальное, системообразующее начало в дефиниции «толерантность».

Проблема толерантности широко представлена в отечественной и зарубежной науке (А.А. Акулова, А.Г. Асмолов, В.В. Бойко, М.М. Бахтин, С.К. Бондарева, Р.Р. Валитова, А.А. Деркач, М.С. Каган, Е.Ю. Клепцова, А.В. Мудрик, Г. Олпорт, М. Уолцер и др.).

В контексте разных наук о человеке учеными определяются различные сущности характеристики толерантности, разные основания для ее классификации.

Для нашего исследования большой интерес представляет психологический подход к рассмотрению толерантности, в рамках которого толерантность определяется как сложное личностное образование, проявляющееся в принимающем, понимающем и уважительном отношении ко всему иному в человеке (возрасту, полу, национальности, статусу, индивидуальным характеристикам и т.п.) [9–11].

Толерантность выстраивается и развивается в коммуникативном пространстве и неотделима от него, коммуникативная толерантность, проявляющаяся в процессе отношения к окружающим людям, является частной разновидностью толерантности [12].

Проблема толерантности в межличностных и межгрупповых отношениях разрабатывается в философии, социологии, социальной психологии, педагогике (А.А. Бодалев, А.В. Мудрик, В.Н. Мясичев, Г.П. Щедровицкий и др.). В последнее десятилетие изучением коммуникативной толерантности занимаются С.А. Гапонова, В.М. Гришук, М.А. Есипов, Г.А. Сагалакова, А.Б. Царева, Л.П. Яцевич и другие ученые.

Впервые в научный оборот термин «коммуникативная толерантность» ввел В.В. Бойко. По его мнению, это «характеристика отношений личности к людям, степень переносимости его неприемлемых и неприятных психических состояний, поступков...» [Там же. С. 396]. Бойко определял коммуникативную толерантность как характеристику отношений индивида к конкретному человеку или группе людей, как отражение в его поведении позитивной коммуникативной установки. Несформированность коммуникативной толерантности и отрицательная коммуникативная установка, по мнению В.В. Бойко, выражаются в таких поведенческих реакциях, как «завуалированная или открытая жестокость к людям, склонность к необоснованным негативным обобщениям в сфере взаимоотношений и социальной деятельности» [Там же. С. 398].

В.В. Бойко считает толерантность в общении стержневой характеристикой личности, так как с ней согласуются и образуют психологическое единство многие другие качества индивида: нравственные, характерологические и интеллектуальные [13]. Как интегративную характеристику, собирательное свойство личности, имеющее многокомпонентную структуру, рассматривают коммуникативную толерантность и

другие исследователи (З.А. Агеева, Н.А. Асташова, О.В. Скрыбина и др.). В качестве основных компонентов этой структуры большинство исследователей выделяют когнитивный, мотивационно-личностный, эмоционально-волевой и поведенческий компоненты. По их мнению, мотивационно-ценностный компонент (отношение к собственной коммуникации как к равному взаимодействию, успех в котором может быть достигнут при учете целей, потребностей и интересов всех сторон, сохранения паритета и уважения друг к другу) занимает центральное место, определяет взаимосвязь остальных компонентов структуры [14]. Основным же является деятельностный компонент: «...лишь в границе деятельности определенного субъекта любые реальности – деятельностные и воображаемые, выстраиваются в смысловой ряд, в жизненную компетенцию» [15. С. 80].

Теоретические разработки проблемы реализуются в практических исследованиях. Интерес широкого круга исследователей, педагогов-практиков привлекает проблема формирования толерантного общения на разных ступенях образования (Е.Е. Дмитриева, Н.Р. Зыкова, О.В. Карынбаева, С.Н. Сорокоумова, А.Б. Царева и др.). Это связано с ростом социальных ожиданий и требований по отношению к образовательным учреждениям. Согласно ст. 12 ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», образовательные учреждения должны содействовать развитию взаимопонимания и сотрудничества между людьми, независимо от их этнической культуры, национальной и социальной принадлежности, индивидуальных различий [1]. По мнению Н.А. Ореховской [16], инклюзивная среда современных образовательных учреждений является необходимым условием толерантного общения.

Полагаем, что особую актуальность проблема формирования коммуникативной толерантности у обучающихся приобретает в системе высшего педагогического образования. Выпускник высшей педагогической школы может являться носителем ценностного отношения к лицам с ОВЗ и инвалидностью, образцом толерантной коммуникации в образовательной среде.

Психологические особенности формирования коммуникативной толерантности у студентов высшей педагогической школы

Цель эмпирического исследования – изучение особенностей толерантных, интолерантных установок студентов, а также установление уровня развития у них коммуникативной толерантности. В исследовании приняли участие 120 студентов выпускных курсов НГПУ им. К. Минина, обучающихся по разным профилям подготовки: 60 студентов профиля «Специальная психология» (далее группа I) и 60 студентов профиля «Русский язык и литература» (далее группа II). Основные методы исследования – анкетирование и опрос.

Вопросы предложенной студентам анкеты позволили выяснить уровень их информированности о категориях лиц с ОВЗ и инвалидностью и возможности реализации прав последних на образование, а также оценить имеющийся опыт общения студентов с этой категорией лиц.

Высокий уровень информированности по результатам анкетирования показали 83% студентов I группы (дефектологический профиль подготовки) и 70% студентов II группы (педагогический профиль подготовки).

В качестве необходимого условия реализации инклюзивной практики в высшем учебном заведении респонденты рассматривают создание толерантной социальной среды. Студенты I группы (33%) и II группы (20%) говорят о необходимости подготовки студентов с сохранным здоровьем к восприятию лиц с ОВЗ и общению с ними. Имеют опыт общения с лицами с ОВЗ в качестве наблюдателей 18% студентов II группы и только 3% студентов – личный опыт общения с этой категорией лиц. Результаты анкетирования актуализируют проблему расширения и обогащения опыта общения всех студентов, особенно студентов педагогического профиля подготовки («Русский язык и литература»), с различными категориями лиц с проблемами в развитии.

Представим результаты опроса по методике «Индекс толерантности» (Г. Солдатова, О. Кравцова, О. Хухлаева, Л. Шайгерова) [17].

Цель опроса – изучить ценностные установки респондентов в разных сферах взаимодействия людей, где проявляется толерантность / интолерантность. Шкалы опросника направлены на диагностику этнической и социальной толерантности, толерантности как черты личности. Качественно-количественный подход к анализу результатов опроса позволяет охарактеризовать уровни развития толерантных / интолерантных установок респондентов, уровень толерантности как черты личности.

Низкий уровень толерантности свойствен 2% студентам I группы и 5% студентам II группы. Характерная особенность этих респондентов – наличие интолерантных установок по отношению к партнеру по взаимодействию. Соответственно, 14% студентов I группы и 10% студентов II группы имеют высокий уровень толерантности. У них преобладают позитивные установки на взаимодействие с партнером, высокий уровень саморегуляции, самоконтроля поведения. У студентов обеих групп (соответственно 84 и 85%) выражен средний уровень толерантности, у них гармонично сочетаются как толерантные, так и интолерантные установки. Данный уровень предполагает наличие у респондентов терпимого отношения к различным социальным группам, ситуативную готовность к участию. Высокий уровень личностных черт, установок и убеждений показали студенты I группы по шкале «Толерантность как черта личности» (соответственно 78% студентов группы I и 62% –

группы II). Полагаем, что высокие показатели толерантных черт отражают опыт волонтерской деятельности студентов-будущих дефектологов в сообществах лиц с инвалидностью, в деятельности Ресурсного центра сопровождения лиц с ОВЗ и инвалидностью Мининского университета.

С целью оценки коммуникативной толерантности студентов использовали «Тест коммуникативной толерантности» В.В. Бойко и критериально-ориентированный подход к оценке результатов [12, 13]. Тест позволяет диагностировать толерантные и интолерантные личностные установки, проявляющиеся в процессе общения. Девять блоков вопросов теста позволяют отразить особенности поведения человека в определенных ситуациях общения. Качественно-количественный анализ балльных оценок дает возможность распределить респондентов по уровням развития коммуникативной толерантности (от высокой степени выраженности до полного неприятия окружающих).

Результаты диагностики студентов представлены в таблице.

Сравнительные данные степени выраженности коммуникативной толерантности у студентов различных профилей подготовки

Группы респондентов	Степень выраженности коммуникативной толерантности							
	Высокая		Средняя		Низкая		Полное неприятие	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Студенты I группы	9,0	15,0	32,0	53,3	19,0	31,7	–	–
Студенты II группы	5,0	8,3	30,0	50,0	24,0	40,0	1	1,7

Высокую степень выраженности толерантности показали соответственно 15% студентов I группы и 8,3% студентов II группы. Данный уровень толерантности в общении предполагает принятие индивидуальных характеристик партнера, способность к диалогическому взаимодействию, высокий уровень саморегуляции и самоконтроля поведения.

Соответственно, 31,7% студентов I группы и 40% студентов II группы показали низкий уровень выраженности толерантности по отношению к партнеру по общению, что может проявляться в безразличии к партнеру, агрессивных и конфликтных формах поведения. У студентов II группы зафиксировано в 1,7% случаев (1 студент) полное неприятие партнера по общению. У большинства студентов обеих групп зафиксирована средняя степень выраженности коммуникативной толерантности (соответственно 53,3 и 50%). Респондентов этой группы отличает сдержанность в общении, ситуативность поведенческих реакций.

Уровневые показатели коммуникативной толерантности по отдельным показателям толерантных и интолерантных установок личности в общении представлены на рис. 1.

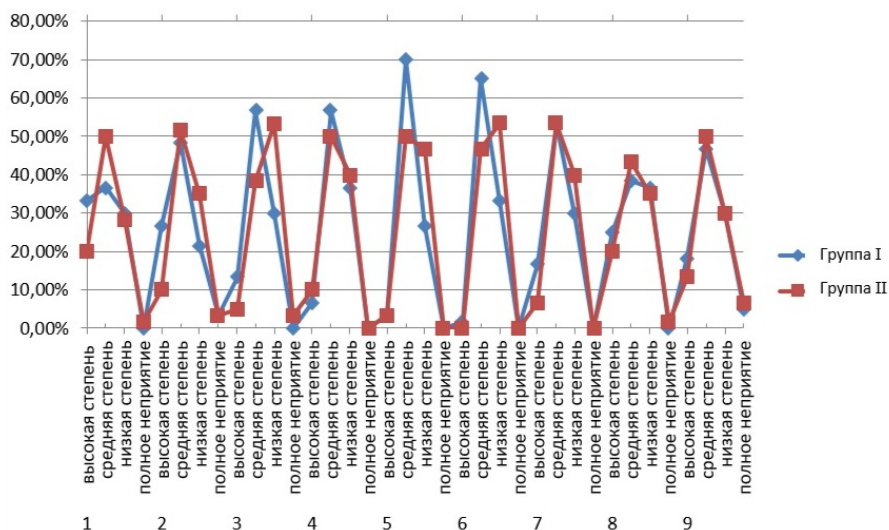


Рис. 1. Распределение показателей коммуникативной толерантности у студентов двух групп (I и II). Условные обозначения шкал: 1 – «Неприятие или непонимание индивидуальности человека»; 2 – «Использование себя в качестве эталона при оценке поведения и образа мыслей»; 3 – «Категоричность или консерватизм в оценке других людей»; 4 – Неумение скрывать или сглаживать неприятные чувства»; 5 – «Стремление переделать, перевоспитать партнеров»; 6 – «Стремление подогнать партнера под себя, сделать его “удобным”»; 7 – «Неумение прощать другим ошибки, неловкость, непреднамеренно причиненные вам неприятности»; 8 – «Нетерпимость к физическому или психическому дискомфорту, создаваемому другими людьми»; 9 – «Неумение приспосабливаться к характеру, привычкам и желаниям других»

Анализ количественных данных рис. 1 свидетельствуют о том, что у студентов I группы выражена тенденция к средне-высоким значениям коммуникативной толерантности, у студентов II группы – к средним и низким значениям.

Детальный анализ результатов по уровням выраженности коммуникативной толерантности по разным показателям выявил следующую тенденцию. Наиболее высокий уровень респонденты обнаружили по показателю «Непринятие и непонимание индивидуальности человека» (33,3% – I группа и 20% – II группа) и показателю «Нетерпимость к физическому или психическому дискомфорту, создаваемого людьми» (20% – II группа).

Наибольший процент низких значений наблюдается во II группе респондентов по показателям «Категоричность или консерватизм в оценке других людей» (53,3%), «Стремление подогнать партнера под себя» (53,4%), что может затруднять понимание индивидуальных характеристик партнера и приводить к конфликтному взаимодействию.

Таким образом, по результатам изучения, студенты группы I (дефектологический профиль подготовки) более терпеливы, миролюбивы, бес-

конфликтны, способны принимать индивидуальность окружающих людей, чем студенты II группы (педагогический профиль подготовки).

Заключение

Представленные результаты исследования актуализируют проблему развития у студентов высшей педагогической школы готовности и способности к толерантной коммуникации. Задачи становления толерантной личности: целенаправленное развитие ценностно-смысловой сферы личности будущего педагога [18, 19]; актуализация и развитие качеств, создающих личностную готовность к общению и взаимодействию с людьми независимо от их индивидуальных особенностей [20, 21]; стимулирование процесса самосознания как условия саморазвития и самосовершенствования [22, 23].

Основные условия реализации задач – обогащение реального опыта взаимодействия выпускников высшей педагогической школы с лицами с ОВЗ и инвалидностью при реализации программ педагогической практики, программ сопровождения лиц с проблемами в развитии в инклюзивной образовательной среде вуза [24, 25].

Литература

1. **Федеральный** закон «Об образовании в Российской Федерации». Текст с изменениями и дополнениями на 2015 год. М. : Эксмо, 2015. 208 с.
2. **Постановление** Правительства РФ от 23 мая 2015 г. № 497 «О федеральной целевой программе развития образования на 2016–2020 гг.». URL: <http://pravo.gov.ru/proxy/ips/?docbody=&nd=102372590&rdk=4> (дата обращения: 25.08.2018).
3. **Дмитриева Е.Е.** Профессионально-ценностная готовность выпускников педагогического вуза к работе в условиях инклюзивного образования // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 59 (1). С. 448–452.
4. **Дмитриева Е.Е.** Социально-личностная готовность субъектов образовательного процесса высшего учебного заведения к инклюзивному образованию. Н. Новгород, 2017. С. 39–45.
5. **Dmitrieva E.E., Kashtanova S.N., Medvedeva E.Y., Olkhina E.A., Kudryavtsev V.A.** Tolerant Consciousness of Educational and Multicultural Space Subjects // *Espacios*. 2018. Vol. 39, is. 38. 14 p.
6. **Сорокоумова С.Н.** Организация инклюзивного обучения в условиях модернизации образования // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2011. Т. 13, № 2 (3). С. 618–620.
7. **Медведева Е.Ю., Олхина Е.А.** Проблема формирования толерантного отношения к лицам с ОВЗ // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 1-2. С. 227.
8. **Декларация** принципов толерантности: Двадцать восьмая сессия Генеральной конференции ЮНЕСКО (25 октября – 16 ноября 1995). Париж : Грааль, 1995. 16 с.
9. **Асмолов А.Г.** О смыслах понятия толерантность. М. : Век толерантности, 2001. С. 8–18.
10. **Бондарева С.К., Колесов Д.В.** Толерантность. Введение в проблему. М., 2003. 523 с.
11. **Толерантность** личности: характеристики, закономерности, механизмы формирования / под ред. А.А. Деркача. М. : Изд-во РАГС, 2003. 197 с.

12. **Бойко В.В.** Коммуникативная толерантность : метод. пособие. СПб. : СПбМАПО, 1998. 24 с.
13. **Бойко В.В.** Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других. М. : ФилинЪ, 1996. 472 с.
14. **Скрябина О.Б.** Педагогические условия формирования коммуникативной толерантности у старшеклассников : дис. ... канд. пед. наук. Кострома, 2000. 209 с.
15. **Асташова Н.А.** Толерантность как условие самореализации личности // Вестник Брянского государственного университета. 2011. № 1. С. 36–39.
16. **Ореховская Н.А.** Инклюзия как необходимое условие толерантности // Социальные движения, коллективные действия в условиях социального неравенства : сб. материалов круглого стола. М. : МГТЭУ, 2016. С. 59–65.
17. **Солдатова Г.У., Кравцова О.А., Хухлаев О.Е., Шайгерова Л.А.** Психодиагностика толерантности // Психологи о мигрантах и миграции в России: Информационно-аналитический бюллетень № 4. М. : Смысл, 2002. С. 59–65.
18. **Sorokoumova S.N.** The projective study of the impact of the vertical position of a person on the nosological specificity of psychosomatic risk / S.N. Sorokoumova, G.I. Efremova, G.V. Timoshenko, E.A. Leonenko, I.A. Bochkovskaya, E.V. Potekhina // Research Journal of Pharmaceutical, Biological and Chemical Sciences. November – December 2016 RJPBCS 7(6). P. 685–691.
19. **Sorokoumova S.N.** Diagnostics of psychosomatic risk in psychotherapeutic practice / S.N. Sorokoumova, G.I. Efremova, G.V. Timoshenko, E.A. Leonenko, I.A. Bochkovskaya, E.V. Potekhina // The International Journal of Environmental and Science Education (IJESE) (academic journal) December 2016. Vol. 12, is. 19. P. 11639–11649.
20. **Sorokoumova S.N.** Foresight methods in pedagogical design of university learning environment / S.N. Sorokoumova, Rong Ju, N.V. Buldakova, M.G. Sergeeva, A.A. Galushkin, A.A. Soloviev, N.I. Kryukova // Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education. 2017. T. 13, is. 8. P. 5281–5293.
21. **Suvorova O.V.** Experience of Emotional and Physical Violence and Psychological Boundaries of Personality of Psychology Students / O. Suvorova, S. Sorokoumova, A. Gutko, N. Ivanova, E. Minaeva, Y. Mamonova // Espacios. 2017. Vol. 38, is. 65.
22. **Егорова П.А., Мухина Д.Д., Мухина Т.Г., Сорокоумова С.Н., Сорокина Т.М.** Активизация речевого общения студентов с ограниченными возможностями здоровья в условиях высшей школы // Язык и культура. 2018. № 42. С. 181–197.
23. **Сорокоумова С.Н., Суворова О.В., Ивенских И.В.** Профессиональная готовность будущих педагогов к работе с обучающимися с ОВЗ и инвалидностью в условиях инклюзивной практики // Вестник Мининского университета. 2018. Т. 1, № 1.
24. **Егорова П.А., Мухина Т.Г., Сорокоумова С.Н., Мухина Д.Д.** Мониторинговый анализ эффективности профессиональных компьютеров и системных требований для организации электронно-образовательной среды вуза в условиях образовательной инклюзии // Вестник Мининского университета. 2018. Т. 6, № 3.
25. **Егорова П.А., Ивенских И.В., Сорокоумова С.Н.** Психологическое сопровождение обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в условиях модернизации отечественного образования // Мир науки, культуры, образования. 2017. № 5 (66). С. 258–260.

Сведения об авторах:

Дмитриева Елена Ермолаевна – профессор, кафедра специальной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (Нижний Новгород, Россия). E-mail: dmitrievaele@gmail.com

Суворова Ольга Вениаминовна – профессор, кафедра практической психологии ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (Нижний Новгород, Россия). E-mail: olgavenn@yandex.ru

Егорова Полина Александровна – доцент, кафедра психологии и реабилитационных технологий, Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Федеральный научно-клинический центр реаниматологии и реабилитологии» (Москва, Россия). E-mail: rusboll7@gmail.com

Мухина Татьяна Геннадьевна – профессор, доктор педагогических наук, профессор кафедры психологии и реабилитационных технологий, Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Федеральный научно-клинический центр реаниматологии и реабилитологии» (Москва, Россия). E-mail: tg-muhina@yandex.ru

Сорокоумова Светлана Николаевна – профессор, доктор психологических наук, заведующая кафедрой психологии и реабилитационных технологий, Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Федеральный научно-клинический центр реаниматологии и реабилитологии» (Москва, Россия). E-mail: 4013@bk.ru

Поступила в редакцию 11 января 2019 г.

PSYCHOLOGICAL STUDY OF COMMUNICATIVE TOLERANCE IN STUDENTS OF HIGHER EDUCATIONAL SCHOOL

Dmitrieva E.E., D.Sc. (Psychology), Professor, Department of Special Pedagogy and Psychology, Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University (Nizhny Novgorod, Russia), E-mail: dmitrievaele@gmail.com

Suvorova O.V., D.Sc. (Psychology), Professor, Department of applied psychology, Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University (Nizhny Novgorod, Russia). E-mail: olgavenn@yandex.ru

Egorova P.A., Assistant professor, Department of psychology and rehabilitation technologies, Federal State Budget Scientific Institution Federal Scientific Clinical Center for Reanimatology and Rehabilitation (Moscow, Russia). E-mail: rusboll7@gmail.com

Mukhina T.G., D.Sc. (Education), Professor, Professor, Department of Psychology and Rehabilitation Technologies, Federal State Budget Scientific Institution Federal Scientific Clinical Center for Reanimatology and Rehabilitation (Moscow, Russia). E-mail: tg-muhina@yandex.ru

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

DOI: 10.17223/19996195/45/12

Abstract. The article substantiates the relevance of the study of communicative tolerance among students of a pedagogical university in the context of the implementation of programs for the inclusive education of persons with disabilities. The content of the article reflects the results of a theoretical experimental study of tolerant / intolerant attitudes of students on the problems of persons with disabilities, an assessment of the development of communicative tolerance among graduates of a pedagogical university. The subject of consideration of the problem was the study of A.G. Asmolova, V.V. Boyko, C.K. Bondareva, N.A. Astashova, O.B. Scriabin, J.A. Orekhova, G. Allport, M. Walzer and others. Based on the analysis of domestic and foreign studies, the notion of “communicative tolerance” is substantiated, its connection with the notion of “tolerance” is shown, the analysis of its constituent components is carried out, their brief characteristic is given. The article analyzes the experimental data on studying tolerant / intolerant attitudes of students, the degree of communicative tolerance in various situations of interaction with a partner among graduate students of various training profiles (defectological and pedagogical), shows a positive trend in the characteristics of communicative tolerance students of a defectological training profile. We believe that this is due to the conscious professional choice of students and the possibility of their active interaction with persons with disabilities and disabilities in the framework of the implementation of

educational programs for training and research activities in higher education. According to the results of the study, the tasks and conditions for the formation of a tolerant personality in a higher educational institution are justified.

Keywords: tolerance; communicative tolerance; intolerance; tolerant communication; tolerant communication; persons with disabilities; disability; tolerant / intolerant attitudes.

References

1. Federal'nyy zakon "Ob obrazovanii v Rossiyskoy Federatsii" [Federal Law "On Education in the Russian Federation"] Text with amendments and additions for 2015. M.: Eksmo.
2. Postanovleniye pravitel'stva RF ot 23 maya 2015 g. No. 497 "O federal'noy tselevoy programme razvitiya obrazovaniya na 2016-2020 g.g." [Resolution of the Government of the Russian Federation of May 23, 2015 No. 497 "On the federal target program for the development of education for 2016-2020"] <http://pravo.gov.ru/proxy/ips/?docbody=&nd=102372590&rdk=4>
3. Dmitriyeva Ye.Ye. (2018) Professional'no-tsennostnaya gotovnost' vypusknikov pedagogicheskogo vuza k rabote v usloviyakh inklyuzivnogo obrazovaniya [Vocational and value readiness of graduates of a pedagogical university for work in the conditions of inclusive education] // Problems of modern pedagogical education. 59 (1). Pp. 448 - 452.
4. Dmitriyeva E.E. (2017) Sotsial'no-lichnostnaya gotovnost' subjektov obrazovatel'nogo protsessa vysshego uchebnogo zavedeniya k inklyuzivnomu obrazovaniyu [Socio-personal readiness of the educational process subjects of a higher educational institution for inclusive education] N. Novgorod // Minin University, pp. 39-45.
5. Dmitrieva E.E., Kashtanova S.N., Medvedeva E.Y., Olkhina E.A., Kudryavtsev V.A. (2018) Tolerant Consciousness of Educational and Multicultural Space Subjects // *Espacios*. Vol.39 (38).
6. Sorokoumova S.N. (2011) Organizatsiya inklyuzivnogo obucheniya v usloviyakh modernizatsii obrazovaniya [The organization of inclusive education in the context of the modernization of education] // *Izvestiya Samarskogo nauchnogo tsentra Rossiyskoy akademii nauk*. Vol. 13, 2 (3), pp. 618-620.
7. Medvedeva E.Yu., Ol'khina E.A. (2015) Problema formirovaniya tolerantnogo otnosheniya k litsam s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya [The problem of forming a tolerant attitude towards people with disabilities] // *Modern problems of science and education*. 1-2.
8. Deklaratsiya printsipov tolerantnosti: Dvadsat' vos'maya sessiya General'noy konferentsii YUNESKO (25 oktyabrya – 16 noyabrya 1995) [Declaration of Principles on Tolerance: Twenty-eighth Session of the General Conference of UNESCO (October 25 - November 16, 1995)] Paris: Grail.
9. Asmolov A.G. (2001) O smyslakh ponyatiya tolerantnost' [On the meaning of the concept of tolerance] M.: The century of tolerance. pp. 8-18.
10. Bondareva S.K. Kolesov D.V. (2003) Tolerantnost'. Vvedeniye v problemu [Tolerance. Introduction to the problem] M.
11. Tolerantnost' lichnosti: kharakteristiki, zakonomernosti, mekhanizmy formirovaniya [Personality Tolerance: Characteristics, Patterns, Formation Mechanisms] (2003) Monograph / Edited by A.A. Derkach. M.: Publishing house of RAGS.
12. Boyko V.V. (1998) Kommunikativnaya tolerantnost': metod. posobie [Communicative tolerance: textbook]. SPb: MAPO.
13. Boyko V.V. (1996) Energiya emotsiy v obshchenii: vzglyad na sebya i na drugih [The energy of emotions in communication: a look at themselves and others] M.: Information and Publishing House "Filin".
14. Skryabina O.B. (2000) Pedagogicheskiye usloviya formirovaniya kommunikativnoy tolerantnosti u starsheklassnikov [Pedagogical conditions of the formation of communicative tolerance among high school students]. Pedagogics cand. diss. Kostroma.

15. Astashova N.A. (2011) Tolerantnost' kak usloviye samorealizatsii lichnosti [Tolerance as a condition for personality self-realization] // Bulletin of Bryansk State University, 1. pp. 36-39.
16. Orekhovskaya N.A. (2016) Inklyuziya kak neobkhodimoye usloviye tolerantnosti. Sotsial'nyye dvizheniya, kollektivnyye deystviya v usloviyakh sotsial'nogo neravenstva [Inclusion as a prerequisite for tolerance. Social movements, joint action in conditions of social inequality] M.: MGHEU, pp. 59-65.
17. Soldatova G.U., Kravtsova O.A., Khukhlayev O.E., Shaygerova L.A. (2002) Psikhodiagnostika tolerantnosti. Psikhologi o migrantakh i migratsii v Rossii [Psychodiagnostics of tolerance. Psychologists about migrants and migration in Russia]. M.: Smysl, 4. pp.59-65.
18. Sorokoumova S.N. (2016) The projective study of the impact of the vertical position of a person on the nosological specificity of psychosomatic risk // Research Journal of Pharmaceutical, Biological and Chemical Sciences. November – December RJPBCS 7(6), pp. 685-691.
19. Sorokoumova S.N. (2016) Diagnostics of psychosomatic risk in psychotherapeutic practice // The International Journal of Environmental and Science Education (IJESE). Vol. 12 (19). pp. 11639-11649.
20. Sorokoumova S.N. (2017) Foresight methods in pedagogical design of university learning environment // Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education. Vol.13 (8). pp. 5281-5293.
21. Suvorova O.V. (2017) Experience of Emotional and Physical Violence and Psychological Boundaries of Personality of Psychology Students // Espacios, Vol. 38 (65).
22. Egorova P.A., Mukhina D.D., Mukhina T.G., Sorokoumova S.N., Sorokina T.M. (2018) Aktivizatsiya rechevogo obshcheniya studentov s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya v usloviyakh vysshey shkoly [Activation of speech communication of students with disabilities in higher school] // Jazyk i kul'tura – Language and Culture, 42. pp. 181-197.
23. Suvorova O.V. (2018) Professional'naya gotovnost' budushchikh pedagogov k rabote s obuchayushchimisya s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya v usloviyakh inklyuzivnoy praktiki [Professional readiness of future teachers to work with students with disabilities in an inclusive practice] // Bulletin of the Minin University. Vol. 1 (1).
24. Egorova P.A., Mukhina T.G., Sorokoumova S.N., Mukhina D.D. (2018) Monitoringovyy analiz effektivnosti professional'nykh komp'yutero v i sistemnykh trebovaniy dlya organizatsii elektronno-obrazovatel'noy sredy vuza v usloviyakh obrazovatel'noy inklyuzii [Monitoring analysis of the effectiveness of professional computers and system requirements for the organization of the electronic educational environment of a university in conditions of educational inclusion] // Minin University Bulletin. Vol. 6 (3).
25. Egorova P.A., Ivenskikh I.V., Sorokoumova S.N. (2017) Psikhologicheskoye soprovozhdeniye obuchayushchikhsya s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya i invalidnost'yu v usloviyakh modernizatsii otechestvennogo obrazovaniya [Psychological support of students with disabilities in the context of modernization of domestic education] // World of science, culture, education. 5 (66). pp. 258-260.

Received 11 January 2019

Драсави Хуссейн Кадим Маджди

ИЗУЧЕНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ НАЦИОНАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ

Аннотация. Рассмотрена взаимосвязь языка и мышления. Показано, что язык является важнейшим средством общения между людьми, а также неразрывно связан с мышлением, выступает средством хранения и передачи информации и управления социальным поведением человека. Язык представлен в виде грамматической системы знаков, виртуально существующей в голове человека, роль которого заключена в соединении смысла и акустического образа. В статье также представлены функции русского языка: он выступает аспектом формирования групповой идентичности; средством общения и воздействия на окружающий мир; дает возможность выражать переживания, убеждать, взаимодействовать с внешним миром. Язык и мышление, выступая социальным явлением, обуславливают друг друга: без мышления деятельность людей не несла бы в себе смысла. Язык не что иное, как организованная структура символов, действующих по своим правилам и законам. Слова, используемые в речи, строятся по языковым законам и отражают процесс мышления человека и общества в целом. Разные способы мышления обуславливают выбор слов, их порядок в предложении, обработку и коррекцию – все это выступает средствами выражения сознания человека и может определяться внешним воздействием. Процесс перевода мыслительной деятельности в знаки и символы речи находится под влиянием мышления и сформирован практикой социального общества. Прослежено понимание того, как изучение русского языка, лучшее осознание значений слов и грамматических конструкций позволяет войти в мир русской культуры и понять особенности национального мышления. Рассматривая язык как средство национального мышления, можно заметить, что слово не является отображением вещей, оно несет в себе способность представлять вещь с разных позиций, имеющих свой индивидуальный чувственный образ. Данное качество слова делает язык не простой знаковой системой, но специфической формой национального мышления, присущей определенной нации. Автор уделяет внимание тому, как национальное мышление находит свое отражение в языке, которое можно увидеть посредством произношения, грамматического строя речи, словарного состава языка, а также через выражения, обозначающие явления жизни и душевное состояние самого народа.

Ключевые слова: русский язык; языковая картина мира; национальный менталитет; речь; мышление.

Введение

Русский язык является государственным языком Российской Федерации, выступает также средством межнационального общения. Изучение русского языка направлено на развитие личности обучающихся,

поскольку формирует у них представление о единстве языка, мышления и культуры, дает понимание языка как духовного, нравственного и культурного наследия русского народа. Являясь важнейшим средством человеческого общения, язык неразрывно связан с мышлением, выступает средством хранения и передачи информации и управления социальным поведением человека. Язык можно представить грамматической системой знаков, виртуально существующей в голове человека, роль которого заключена в соединении смысла и акустического образа. Язык имеет множество различных определений: систематизированная совокупность средств выражения мыслей; средство коммуникации между людьми; система выражения мыслей, включающая в себя фонетическую и графическую части [1. С. 3].

Соответственно, можно говорить о том, что язык выполняет многогранную роль в жизни человека, он выступает областью знаний, носителем и транслятором информации. Принадлежность человека к народу и культуре определяется тем, с какой системой знаний ему пришлось соприкоснуться при рождении. В более осознанном возрасте такую систему знаний человек считает родным языком, а все другие языки для него становятся иностранными (чужими).

Русский язык считается родным только для его носителей, т.е. для тех людей, которые слышат его с рождения. Русский язык является системным, поскольку содержит закрытые и не прозрачные смыслы, но определяющие богатство и разнообразие оттенков русской культуры и жизни русского народа. Системность русского языка обеспечивает целостный взгляд на мир и способствует формированию национального мышления.

Методология

Русский язык выполняет несколько функций. Во-первых, он является важным аспектом формирования групповой идентичности. Например, родственники, говорящие на разных языках, более далеки друг от друга, чем незнакомые люди, общающиеся на одном языке. Во-вторых, язык выступает посредником между человеком и явлениями окружающего мира, а также является средством, при помощи которого человек оказывает воздействие на внешний мир. В-третьих, в нем посредством языка можно убеждать, обращать в свою веру, что достигается за счет его тонкости и многогранности, в возможности в немногих словах выразить многие переживания. Поэтому самым эффективным средством фиксации и накопления культурной информации является идиоматика языка [2. С. 77].

При изучении любого иностранного языка перед человеком встает несколько задач: ему необходимо научиться слушать и понимать речь,

уметь отвечать, владеть графическими символами языка (буквы, знаки, иногда иероглифы), научиться читать и писать [3. С. 52–53]. Только после овладения письменной и устной речью, т.е. получить знания о грамматике языка, человек сможет использовать различные компетенции (лингвистическую, языковую, речевую, социокультурную и др.) [4. С. 133–134]. Уровень знания русского языка у иностранцев определяется по степени владения данными компетенциями. Тем не менее изучение русского языка таит в себе множество трудностей и не ограничивается владением грамматикой и фонетикой. Насколько иностранец сможет понять тонкости русского языка, настолько он продвинется в его изучении. Познание русского языка позволит ему войти в мир русской культуры и понять особенности национального мышления.

Начиная с XIX в. проблема взаимообусловленности языка, культуры и мышления выступает одной из главных проблем языкознания (Я. Гримм, В. фон Гумбольдт, А.А. Потебня и др.). Еще В. фон Гумбольдт в своих фундаментальных трудах, рассматривая данное положение, писал:

- в языке воплощена как духовная, так и материальная культура;
- национальный характер всякой культуры находит свое выражение в языке посредством закрепления в нем особого видения мира;
- всякий язык имеет специфическую для каждого народа внутреннюю форму;
- внутренняя форма языка – есть не что иное, как «выражение народного духа», национального мышления и культуры;
- язык выступает посредником между человеком и окружающим его миром [5].

Идея В. фон Гумбольдта заключается в том, что язык связан с выражением народного духа, т.е. он определяет отношение к пониманию языка как процессу деятельности духовного начала нации. Национальная составляющая языка, в понимании В. фон Гумбольдта, берет свое начало во взаимопроникновении духовного своеобразия народа и построении его языка: «Форма любого языка имеет неразрывную связь с духовным проявлением народа, с его национальным мышлением, которое рождает и преобразует данную форму... Различия между языками выражаются в нечто большем, чем простом различии в грамматическом построении знаков... разнообразные языки по своей сущности, по своему влиянию на чувства и познание, в действительности являются различными мироощущениями» [Там же. С. 50]. Иными словами, по мнению автора, различные языки – это не простое различие в обозначении одного и того же предмета, а разное его видение.

Линия понимания взаимовлияния языка и мышления после В. фон Гумбольдта просматривается в работах Ш. Балли, Ж. Пиаже, К.Л. Стросса, в американской антропологической лингвистике и этно-

лингвистике, а также в современных исследованиях российской психолингвистики и в когнитивной лингвистике (Н.В. Дмитриук, А.А. Залевская, М.М. Копыленко, Е.С. Кубрякова, А.А. Леонтьев, Г.Б. Мадиева, Э.Д. Сулейменова, Е.Ф. Тарасов и др.).

В своих исследованиях взаимоотношения языка, культуры и мышления авторы опираются на понимание языка как деятельностного начала, как способа отражения окружающего мира и своеобразную его интерпретацию. Национальная природа мышления базируется на понимании феномена человеческого сознания, проявляющегося в интракультурной среде, где отличия «своего» и «чужого» социокультурного опыта видны особенно явственно. Понимание национального мышления, а не простое знание языка, обеспечивает адекватную деятельность психических и ментальных систем представителя определенной национальной общности, позволяющую ему приспособиться к окружающей среде и вступить во взаимодействие согласно личным представлениям человека о нормах и условиях совместного проживания. В результате такого «приспособления» сформированные в национальном сознании «картины мира», «образы сознания» могут трансформироваться, корректируя отражение реального мира в «зеркале» собственных внутренних ощущений и понятий, как бы «раскрашивая» этот реальный мир в соответствии со своим мировидением в разнообразные этнокультурные цвета [6. С. 244].

Отметим, что язык хотя и основной, но не единственный компонент национального сознания. Феномен особенностей национального мышления заключается в поведении, психологии и ментальности, поступках и взаимоотношениях членов общества, что находит свое отражение в национальных традициях, обычаях, в быте, повседневном поведении, а также в национальном искусстве [7. С. 48].

Язык и мышление, выступая социальным явлением, обуславливают друг друга: без мышления деятельность людей не несла бы в себе смысла. Язык не что иное, как организованная структура символов, действующих по своим правилам и законам. Слова, используемые в речи, строятся по языковым законам и отражают процесс мышления человека и общества в целом. Разные способы мышления обуславливают выбор слов, их порядок в предложении, обработку и коррекцию – все это выступает средствами выражения сознания человека и может определяться внешним воздействием. В то же время процесс перевода мыслительной деятельности в знаки и символы речи находится под влиянием мышления и сформирован многовековой практикой социального общества.

Мышление представляет собой неразрывно связанный с речью социально обусловленный психический процесс поиска и открытия существенно нового знания, процесс опосредованного отражения действительности в ходе его анализа и синтеза [8. С. 235].

Процесс мышления запускается в проблемной ситуации, когда существует недостаток в имеющихся знаниях и способах действия. Появившаяся проблема определяет постановку цели, позволяет контролировать и направлять процесс мышления на достижение поставленной цели. Соответственно, мышление представляет собой активную познавательную деятельность субъекта, которая имеет определенную направленность на познание окружающей действительности, открытие нового знания, прогнозирование действий в процессе достижения целей и решения поставленных задач, которая осуществляется на базе переработки информации прошлого опыта и преобразовании имеющегося знания [9].

В процессе изучения русского языка важна познавательная сторона мышления, заключающаяся в непосредственной переработке имеющейся и вновь полученной информации, реализующейся в ходе решения поставленных задач при овладении языком и открытии нового знания. С точки зрения педагогики, познавательная сторона мышления рассматривается как система взаимообусловленных действий, выполняемых человеком в процессе осуществления мыслительной деятельности. В этой связи, одним из педагогических аспектов развития мышления выступает формирование умения работать с информацией, осмысливать и преобразовывать ее, тем самым формировать общеучебные умения и способы деятельности [10. С. 35].

С позиции развития национального мышления важным аспектом выступает становление личности обучающегося, где ценными являются личностный план и процессуальный аспект мышления, выделенные С.Л. Рубинштейном и А.В. Брушлинским. Иными словами, развитие национального мышления формируется благодаря возникновению потребности в познании и направлено на цели, имеющие личностную значимость и реализующиеся в познавательной деятельности субъекта. Образованный, таким образом, личностный план мышления определяет формирование мотивации к получению нового знания [8. С. 324].

Взаимосвязь мышления и языка несомненна, так как любые действия человека сопровождаются процессом мышления, что относится как письменной, так и устной речи, дабы точнее и яснее излагать собственные мысли. Процесс мышления сопровождает также чтение различных произведений, поскольку восприятие прочитанной информации заключается в понимании смысла прочитанного, а не простого повторения звуков. При этом мышление находится в постоянном развитии, поскольку человек непрерывно открывает для себя новые стороны окружающего мира. Знания об окружающем мире не статичны, они усложняются, что требует гибкости от языка в обозначениях новых понятий. Для того чтобы мышление было обеспечено должными языковыми средствами, необходимо расширять и совершенствовать словарь и

грамматику языка. Данное обстоятельство способствует появлению новых слов и значений в языке. Изменения языка обусловлены созданием новых слов, разграничением значений слов, схожих по звучанию, закреплением стилистической дифференциации лексики.

Лучшее осознание значений слов и грамматических конструкций обеспечивается за счет высокого уровня владения языком, что приводит к успешному развитию речевого мышления личности. Высокий уровень владения языком позволяет личности обращаться к коллективному опыту нации, проникать в особенности культуры и менталитета носителей языка.

Взяв за основу, что любой язык выступает средством мышления, которое различно для людей, говорящих на разных языках, можно предположить, что национальное мышление у людей разных национальностей отличается в силу имеющихся различий их языковой структуры.

Если рассматривать язык как средство национального мышления, то можно заметить, что слово не является отображением вещей, оно несет в себе способность представлять вещь с разных позиций, имеющих свой индивидуальный чувственный образ. Данное качество слова делает язык не простой знаковой системой, но специфической формой национального мышления, присущей определенной нации, поскольку язык отражает быт и особенности характера народа.

Приведем простой пример. Большинство россиян представляют, что жизнь в Европе похожа на сказку, в которой люди живут в роскоши и удовольствиях, поэтому многие россияне мечтают переехать в Европу. По достижении данной цели часто оказывается, что жизнь не складывается, представления и действительность оказываются далеки друг от друга. Причина подобной ситуации состоит в том, что недостаточно только изучить язык, необходимо понять культуру страны, характер и национальное мышление его народа. В языке отражены быт и культура страны, образ поведения и мышления людей. Несмотря на высокий уровень жизни в Европе, населению чужды роскошь, неоправданные затраты и стремление к праздности. Люди живут в достатке, но экономно. В России напротив, люди, считают имеющийся у них достаток недостаточным для жизни, при этом не готовы экономить и любят отмечать праздники. Приведенные примеры указывают на различия в национальном мышлении, которое отражается в отношении к жизни. В интернациональной среде трудности взаимопонимания обусловлены культурными различиями, стереотипами поведения и мышления, отсутствием единого понимания языка общения.

Язык играет важную роль в формировании национального мышления. Духовный мир человека, его ценности и восприятие окружающего мира определяются родным языком той страны, в которой он вырос. Русский человек смотрит на мир иначе, чем француз или американец,

так как каждый народ думает на своем языке. Поскольку язык выступает не только средством выражения мысли, но и в определенной степени определяет ход мышления, воздействует на его содержание. Примером тому может служить описание одного и того же явления людьми разной национальности, увиденное каждый из них будет описывать по-разному, вкладывая в описание свое впечатление и собственную оценку происходящего, так как люди разной национальности видят и оценивают окружающий мир по-разному. Американцу сложно увидеть и почувствовать мир глазами русского человека, поскольку он пользуется другими языковыми средствами. В этой связи нельзя не согласиться с русским писателем Сергеем Довлатовым, который говорил, что личность человека на 90% состоит из языка, на котором она разговаривает.

Особую остроту взаимосвязь языка и мышления приобретает в эпоху активного межнационального общения, когда становится понятным, что для общения и понимания человека другой национальности недостаточно просто изучить грамматику языка, необходимо проникнуться сущностью языка, понять его связь с культурой и судьбой народа. К сожалению, и в настоящее время лингвистические исследования языка продолжают носить узкий характер, который заключается в изучении языка как средства для обмена информацией. Предметом изучения все еще не выступают такие аспекты языка, как соотношение языка и национального мышления, языка и национальной культуры. Проблема изучения языка в данных аспектах заключается в ее широте, поскольку выходит за рамки лингвистических и познавательных, нравственных и политических вопросов, не ограничивается вопросами языкознания, а выходит на уровень познания национального мышления, национальной культуры и психологии народа. Через язык выражаются особенности мировосприятия и менталитета народа, его система ценностей, традиций и обычаев [11. С. 68].

Исследование

Возвращаясь к проблеме изучения русского языка как средства развития национального мышления, рассмотрим взаимосвязь языка и мышления через анализ структуры русского языка.

Л.В. Щерба, говоря о взаимосвязи языка и мышления, подчеркивает важность изучения иностранного языка для расширения понимания родного. Автор отмечает, что язык и мышление неразрывно связаны, и для человека, владеющего только родным языком, разъединить эту связь не представляется возможным. Изучение иностранного языка, по его мнению, предоставляет возможность сравнивать понятия и термины, тем самым освобождая мысли из плена слов, позволяя выходить мысли на уровень абстракции, преодолеть ограниченность языка, уви-

дев новые возможности понимания явлений окружающего мира с позиций разных национальных взглядов [11].

Любой язык характеризуется собственным ритмом, размером и структурой. В частности, славянофильская концепция придерживается мнения, что стремление русского мышления проникнуть в суть явлений непосредственно связано со структурой языка. Писатель С.Т. Аксаков отмечает, что устойчивое выражение прошедшего и настоящего времени несвойственно для форм русского глагола. Проводя анализ глаголов, автор делает вывод, что неустойчивость категории времени вызвана ее абстрактным рационалистическим подходом к жизненному опыту. По мнению С.Т. Аксакова, в других языках рациональность мысли отвлекается от характера действия и сосредоточивает внимание на условиях, в которых она протекает и которые не связаны непосредственно с действием. Значение же форм русского глагола направлено на установление качественной сути действия, т.е. задача глагола – выявить протяженность, кратность, интенсивность и исчерпанность действия. При этом внимание русского языка обращено на внутреннюю сторону, т.е. вопрос «как» – это вопрос обозначения самого действия, а вопрос «когда» – это обозначение внешнего проявления действий [2].

Каждый язык отличается не только по своей структуре, но и манерой выражения чувств. Изучая особенности манеры выражения удивления в русском и английском языках, Н.В. Дорофеева отмечает, что отличия обусловлены преобладанием в русском языке мифологического сознания, а в английском языке – рационального. Исходя из чего автор говорит, что для удивления русского человека присущ сакральный характер, проявляющийся в ощущении невозможности оказать влияние на явления окружающего мира, зависимости происходящих событий от воли высших сил. Русское удивление также характеризует зависимость от оценки окружающих, мимических проявлений, осведомленности субъекта, способности к регуляции эмоциональных проявлений. Английское удивление характеризуется предметным, индивидуальным характером языкового сознания [12].

По мнению Ю. Вьюнова, к достоинствам русского языка можно причислить выразительность и богатство оттенков, разнообразие стилей, что выступает лишним доказательством многогранности души русского народа [13. С. 23].

Русский язык считается подвижным, открытым для заимствований, гибким к реформам. Отражение национального мышления в языке можно увидеть посредством произношения, грамматического строя речи, словарного состава языка, а также через выражения, обозначающие явления жизни и душевное состояние самого народа. В данном аспекте интересно сравнить некоторые устойчивые выражения в русском и английском языках, передающие состояние счастья. Такое сравнение даст

более глубокое понимание особенностей национального мышления и сути мировоззренческих взглядов, отраженных в языке.

В английском языке есть ряд устойчивых выражений, указывающих на состояние счастья у некоторых живых существ и отдельных категорий людей: *as happy as a clama thigh tide* (счастлив, как ракушка во время прилива); *in a seaweed* (как ракушка в водорослях); *as happy as a sand-boy* (счастливый, как торговец песком); *as a bugin a rug* (как клоп в ворсинках ковра); *as happy as a king* (счастлив, как король); *as a lark* (как жаворонок); *as happy as the day is long* (счастлив, как длинный день). Смысл данных выражений нельзя воспринимать буквально, он сводится к тому, чтобы передать состояние счастья и жизнерадостности. Обращаясь к русскому языку, можно заметить, что устойчивых выражений, обозначающих состояние счастья и беспечности, практически нет. Единственные выражения, имеющие отдаленный похожий смысл, – это «доволен, как слон» и «счастливый, как дурак». Понять, почему русский народ придает негативный характер выражению счастья, не представляется возможным. Данный вопрос можно отнести к загадочности русской души и особенностям национального мышления, которые в свою очередь могут быть обусловлены трудностями быта людей, для которых понятие счастья имеет призрачный, абстрактный характер. Может быть поэтому у русских людей бытует устойчивое представление о том, что счастливыми могут быть только дураки [14].

Приведенный пример демонстрирует, что различное видение мира у разных народов выражается в национальном мышлении, которое передается посредством языковой формы. Результатом разных взглядов на мир также могут выступать обозначения вещей, предметов, явлений и действий, имеющие различный смысл в разных языках. Отметим, что национальные особенности мышления проявляются на всех уровнях владения языком, а не только в лексике и фразеологии. Так, в английском языке употребляется предлог *in*: *a birdis sitting in the tree*; в русском языке будет употреблен предлог «на»: птица сидит **на** дереве. В обоих случаях подразумевается одна и та же ситуация, но ее описание различается. Еще одним вопросом, представляющим исключительный интерес с точки зрения взаимосвязи языка и мышления, является вопрос о том, как наиболее яркие черты национального характера, национальной культуры отражаются в языке. И наоборот: отражением каких национальных особенностей являются наиболее яркие черты языка? И насколько вообще правомерны спекуляции на эту тему? Например, правы ли те, кто в сложной системе форм английского глагола, содержащей 16 времен, видят отражение активного, энергичного национального характера англичан, нацеленного на деятельность, действия всякого рода и, соответственно, требующего обилия разнообразных форм глагола, передающих всевозможные нюансы и оттенки различных аспектов действия?

Здесь следует отметить, что сам процесс образования понятий в культуре, по-видимому, вообще-то не подчиняется рациональным законам. Это можно подтвердить тем, как различные языки делят совокупность имен по родам – явление, которое не сможет рационально объяснить ни один лингвист. Почему в русском языке «дверь» женского рода, «пол» мужского, а «окно» среднего? В языке много таких фактов, которые не поддаются объяснению. Вместе с тем у многих знатоков иностранных языков есть смутное ощущение, что, например, то, что во французском языке есть только два грамматических рода – мужской и женский, некоторым образом связан с национальным менталитетом.

И можно ли однозначно истолковывать тот факт, что в русском языке порядок слов относительно свободный, тогда как в английском он фиксированный? Можно ли согласиться с А. Мельниковой, которая пишет, что закрепившаяся в языке определенная закономерность организации слов в предложении создает достаточно четкую рамку для формирования национальной картины мира [15].

Развитие национального мышления в процессе изучения русского языка обусловлено также когнитивными факторами, т.е. теми явлениями языка, которые отражают национальную специфику. Приведем несколько примеров из области синтаксиса. Для того, что понять выражения: *Евгений не был на тренировке* и *Евгения не было на тренировке*, необходимо понимать национальные мыслительные процессы, заложенные в данных предложениях. В указанных предложениях ситуация отсутствия Евгения передается с различных точек зрения. В первом предложении определяются действия Евгения (Евгений не приходил на тренировку). Во втором предложении ситуация представлена с позиции наблюдающего лица (наблюдатель не видел Евгения на тренировке). Данный пример демонстрирует особенность русского общения, заложенную в конкретном коммуникативном акте, т.е. сам человек в процессе общения выбирает ту форму, которая, на его взгляд, наиболее верно отражает реальную ситуацию отсутствия. Приведем еще контекст, в котором русский человек с легкостью использует одну из структур, а иностранцу, изучающему русский язык, бывает довольно сложно сделать правильный выбор. Например: *Я не смог отдать Евгению письмо, поскольку его не оказалось дома, когда я приходил к нему* (предполагается, Евгения не было дома) и *Евгений не смог прочитать письмо, которое я ему отнес, так как он еще на работе* (предполагается, Евгения не было дома). Данные примеры наглядно демонстрируют, что изучение конструкций русского языка способно, с одной стороны, приблизить иностранца к пониманию национального мышления, а с другой стороны, создают трудности при изучении русского языка. Только стремясь проникнуть и осознать особенности русского мышле-

ния, иностранец будет способен почувствовать разницу между такими структурами языка, как *Я должен – Мне надо; Я хочу – Мне хочется; Я не могу – Мне нельзя.*

Рассматривая структуру предложений русского языка, обратим внимание, как национальное мышление проявляется в специфике безличных предложений с возвратными глаголами процессуального характера. Например, такие состояния, как *В сосновом бору мне хорошо дышится; В дождь хорошо спиться; Мне почему-то не сидится; В солнечный день хорошо работается, невозможно передать двусоставными предложениями с невозвратными глаголами: В сосновом бору я хорошо дышу; В солнечный день я хорошо работаю.* Для того чтобы передать состояние, необходимо проникнуть в национальное сознание, отразить многообразие переживаний. Разнообразие построений предложений в русском языке отражает своеобразие души русского человека, его многогранность. Изучение русского языка позволяет иностранцу прикоснуться к внутреннему миру русских людей, лучше понять их и увидеть мир глазами русского человека [16. С. 87].

Особенность национального мышления русских проявляется также в семантическом разнообразии построения структуры предложений со значением отрицания. В русском языке встречаются различные ситуации отрицания: отрицание действий полностью, частичное отрицание действий, отрицание значимости действий, отрицание влияния действия на кого-либо. Например: *Какое там сделал! Когда мне делать! Зачем мне это делать! Для кого мне это делать!* Такое своеобразие отрицательной формы в русском языке зачастую невозможно передать в других языках. Можно предположить, что данное построение отражает специфику именно русского национального мышления и требует специального исследования.

Иностранец, изучающий русский язык, сможет почувствовать себя более уверенно и комфортно, если он осознает, что некоторые языковые конструкции вызывают у него трудность именно потому, что они отражают особенность национального мышления русских людей, постарается понять, проникнуться этой особенностью и настроиться на мыслительный опыт носителей русского языка.

Подводя итоги рассуждений на эту сложную тему, можно констатировать, что все изучение иностранного языка пронизано взаимосвязью языка и мышления, поскольку если такое изучение направлено на практическое, активное владение им, последнее (т.е. осознанное использование языковых форм) возможно только после осмысления всех существенных закономерностей построения речи на этом языке.

Еще один пример касается сложноподчиненных изъяснительных предложений с союзными частицами *ли* и *не ... ли*: *Скажи, планируешь*

ли ты выступать на конференции?; Я решил спросить, не известен ли тебе исход данного события?

Для того чтобы определить, когда используется вариант изъяснительного предложения с союзной частицей «ли», т.е. положительный вариант, и когда предложение с не ... ли, т.е. отрицательный вариант, следует учесть, с одной стороны, что сообщается в придаточной части, с другой стороны, что сообщает субъект главной части об этом сообщении, как он к нему относится, как он его представляет. В результате все сложное предложение отражает сопряжение содержания главной и придаточной частей. В том, какой вариант придаточного предложения выбирается, отражается разное отношение к ситуации со стороны субъекта главной части [16. С. 89].

На наш взгляд, приведенные примеры позволяют понять, что изучение русского языка приближает иностранца к пониманию не только грамматического построения предложений и других конструкций, но и определению этих конструкций с позиции национальных особенностей русского мышления.

Заключение

Таким образом, язык выступает неотъемлемой частью национального мышления и имеет тесную взаимосвязь с сознанием человека в целом. Особенности национального мышления закреплены в языковых знаках и отражаются в языке посредством речи. Язык, на котором говорит человек, оказывает влияние на его восприятие окружающего мира. Само понимание языка происходит в процессе обучения и воспитания, в дальнейшем – в процессе развития личности в целом. Язык связан не только с мышлением, в нем также отражены психология человека, его жизнь и общественное сознание, история народа и его обычаи, национальная специфика восприятия мира, форма выражения культуры и искусства народа.

Изучение языка способствует развитию национального мышления, поскольку изучение языка – это не просто процесс познания грамматики и лексики языка, скорее это процесс понимания особенностей передачи национального видения мира, окружающих предметов и явлений. Выбирая ту или иную форму для коммуникации, человек руководствуется своими ценностями, субъективными представлениями о ситуации, стремлением донести определенный смысл собственных слов. Поэтому изучение русского языка – это еще и процесс изучения национального мышления, который приближает иностранца к пониманию не только самого языка, но и души русского человека.

Литература

1. **Князев С.В., Пожарицкая С.К.** Современный русский литературный язык. Фонетика. Графика. Орфография. М., 2003.
2. **Четвертакова Ж.В.** Язык как форма выражения национального характера // Аналитика культурологии. 2008. № 12.
3. **Шукин А.Н.** Методика преподавания русского языка как иностранного : учеб. пособие для вузов. М. : Высш. шк., 2003.
4. **Хавронина С.А., Балыхина Т.М.** Инновационный учебно-методический комплекс. Русский язык как иностранный : учеб. пособие. М. : РУДН, 2008.
5. **Гумбольдт В. фон** Язык и философия культуры. М. : Прогресс, 1985.
6. **Дмитрюк Н.В.** Формы существования и функционирования языкового сознания в негомогенной лингвокультурной среде : дис. ... д-ра филол. наук. М., 2000.
7. **Фесенко Т.А.** Этноментальный мир человека: опыт концептуального моделирования : автореф. дис. ... д-ра филол. наук. М., 1999.
8. **Рубинштейн С.Л.** Основы общей психологии. СПб. : Питер, 2007.
9. **Вострикова Н.М.** Понятие «мышление» в психолого-педагогической литературе // Сибирский педагогический журнал. 2012. № 8. С. 255–259.
10. **Брушлинский А.В.** Субъект: мышление, учение, воображение. М. : Изд-во Моск. психол.-соц. ун-та, 2008.
11. **Ильенков Э.В.** О соотношении мышления и языка // Восток. 2003. № 9.
12. **Дорофеева Н.** Удивление как эмоциональный концепт : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Волгоград, 2002.
13. **Вьюнов Ю.** Истоки и основные свойства русского национального характера // Русская духовная культура. М., 1997. С. 19–35.
14. **Лебедева Л.А.** Устойчивые сравнения русского языка. Краткий тематический словарь. Краснодар, 2003.
15. **Мельникова А.** Язык и национальный характер. Взаимосвязь структуры языка и ментальности. СПб., 2003.
16. **Величко А.В.** Особенности усвоения лексических и грамматических явлений русского языка, обусловленные сходством и различием русского и национального языкового сознания // МИРС. 2011. № 2. С. 85–90.

Сведения об авторе:

Драсави Хуссейн Кадим Маджди – кандидат филологических наук, преподаватель Багдадского университета (Багдад, Ирак). E-mail: mr.ali1999@mail.ru

Поступила в редакцию 15 февраля 2019 г.

THE STUDY OF THE RUSSIAN LANGUAGE AS MEANS OF DEVELOPMENT OF THE NATIONAL MINDSET

Draisawi Hussein Kadhim Majdi, PhD., Teacher at Department of Russian Language and Literature, Baghdad University, Faculty of Languages (Baghdad, Iraq). E-mail: mr.ali1999@mail.py

DOI: 10.17223/19996195/45/13

Abstract. The article deals with the relationship of language and thinking. It is shown that language is the most important means of communication between people, and is inextricably linked with thinking, acts as a means of storage and transmission of information and management of social behavior. The language is presented in the form of a grammatical system of signs, virtually existing in the human head, whose role is to combine meaning and acoustic image. The article also presents the functions of the Russian language: it is an aspect of the formation of group identity; a means of communication and impact on the world; it gives the opportunity to Express

experiences, to convince, to interact with the outside world. Language and thinking acting as a social phenomenon, determine each other: without thinking, people's activities would not carry meaning. Language is nothing but an organized structure of characters acting according to their own rules and laws. Words used in speech are based on language laws and reflect the process of thinking of a person and society as a whole. Different ways of thinking determine the choice of words, their order in the sentence, processing and correction – all this acts as a means of expressing human consciousness and can be determined by external influence. The process of translating mental activity into signs and symbols of speech is influenced by thinking and formed by the practice of social society. The article traces the understanding of how the study of the Russian language, a better understanding of the meanings of words and grammatical structures allows you to enter the world of Russian culture and understand the peculiarities of national thinking. Considering language as a means of national thinking, we can see that the word is not a reflection of things, it carries the ability to represent a thing from different positions, having their own individual sensual image. This quality of the word makes the language not just a sign system, but a specific form of national thinking inherent in a particular nation. The article also focuses on how national thinking is reflected in the language, which can be seen through pronunciation, grammatical structure of speech, vocabulary of the language, as well as through expressions denoting the phenomena of life and state of mind of the people.

Keywords: the Russian language; language world picture; national mentality; speech; thinking.

References

1. Knyazev S.V., Pozharitskaya S.K. (2003) *Sovremennyy russkiy literaturnyy yazyk. Fonetika. Grafika. Orfografiya* [Modern Russian literary language. Phonetics. Graphics. Spelling]. M.
2. Chetvertakova Zh.V. (2008) *Jazyk kak forma vyrazheniya natsional'nogo kharaktera* [Language as an expression of national character] // *Analytics of cultural science*. 12.
3. Shukin A.N. (2003) *Metodika prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo : ucheb. posobiye dlya vuzov* [Methods of teaching Russian as a foreign language: textbook for universities]. M.: Vyssh. shk.
4. Khavronina S.A., Balykhina T.M. (2008) *Innovatsionnyy uchebno-metodicheskiy kompleks. Russkiy yazyk kak inostrannyy : ucheb. posobiye* [Innovative educational and methodical complex. Russian as a foreign language: textbook]. M.: RUDN.
5. Humboldt V. fon (1985) *Jazyk i filosofiya kul'tury* [Language and philosophy of culture]. M.: Progress.
6. Dmitryuk N.V. (2000) *Formy sushchestvovaniya i funktsionirovaniya jazykovogo soznaniya v negomogennoy lingvokul'turnoy srede* [Forms of existence and functioning of language consciousness in the non-homogeneous linguocultural environment]. Philology doc. diss. M.
7. Fesenko T. (1999) *Etnomental'nyy mir cheloveka: opyt kontseptual'nogo modelirovaniya* [Ethnomental world of man: experience of conceptual modeling]. Abstract of Philology doc. diss. M.
8. Rubinstein S.L. (2007) *Osnovy obshchey psikhologii* [Basics of general psychology]. SPb.: Piter.
9. Vostrikova N.M. (2012) *Ponyatiye "myshleniye" v psikhologo-pedagogicheskoy literature* [The concept of "thinking" in the psychological and pedagogical literature] // *Siberian pedagogical journal*, 8. pp. 255-259.
10. Brushlinsky A.V. (2008) *Subjekt: myshleniye, ucheniye, voobrazheniye* [Subject: thinking, teaching, imagination]. M. : Izd-vo Mosk. psikhol.-sots. un-ta.
11. Ilyenkov E.V. (2003) *O sootnoshenii myshleniya i yazyka* [On the relationship between thinking and language] // *Vostok*, 9.

12. Dorofeeva N. (2002) Udivleniye kak emotsional'nyy kontsept [Surprise as an emotional concept]. Abstract of Philology cand. diss. Volgograd.
13. Vyunov Yu. (1997) Istoki i osnovnyye svoystva russkogo natsional'nogo kharaktera [Origins and the main properties of the Russian national character] // *Russkaya dukhovnaya kul'tura*. M. pp. 19-35.
14. Lebedeva L.A. (2003) Ustoychivyye sravneniya russkogo jazyka. Kratkiy tematicheskiy slovar' [Stable comparisons of the Russian language. Short thematic dictionary]. Krasnodar.
15. Melnikova A. (2003) Jazyk i natsional'nyy kharakter. Vzaimosvyaz' struktury jazyka i mental'nosti [Language and national character. The relationship between the language structure and mentality]. SPb.
16. Velichko A.V. (2011) Osobennosti usvoyeniya leksicheskikh i grammaticheskikh javleniy russkogo jazyka, obuslovlennyye skhodstvom i razlichiyem russkogo i natsional'nogo jazykovogo soznaniya [Features of assimilation of lexical and grammatical phenomena of the Russian language due to similarity and difference of Russian and national language consciousness] // *MIRS*, 2. pp. 85-90.

Received 15 February 2019

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ ЛЕКСИКИ ГОРОДСКОЙ РЕЧИ

Т.И. Ерофеева, А.С. Черноусова

Аннотация. Исследование выполнено в социолингвистическом аспекте, отправной идеей которого является изучение языка в его взаимовлияниях, взаимосвязях и взаимодействии с социальным контекстом. При этом авторы, принимая во внимание уже описанные регулярные корреляции между языком и экстралингвистической реальностью, экспериментально доказывают, что социальная маркированность стратификации языка не проявляется в изоморфизме социальной структуры общества и функционального членения языка или их взаимной детерминации: реальные соотношения значительно сложнее и зависят от множества факторов. В статье представлены результаты экспериментальных исследований сложных процессов взаимодействия основной единицы языка – слова и различных систем когнитивных структур человека (знания, восприятия, памяти). При этом в качестве объединяющего метода выступает социолект – инвариантный признак социально маркированной подсистемы языка, в которой объединяются код или набор кодов и их реализация. Социолект – это совокупность языковых кодов, которыми владеют индивиды, объединенные какой-либо стратой. Термин «страта» есть основополагающий признак определенной группы людей, который может иметь и социальную, и психологическую, и биологическую природу. Предлагается различать частные и сводные модели социолектов. В работе моделирование социолекта осуществляется с помощью статистических методов: анализа частот употребления или воспроизведения исследуемых единиц в речи той или иной социальной группы; процедуры дисперсионного анализа силы влияния факторов, адаптированной к лингвистическому материалу, и метода моделирования. Применение многообразных методов позволило наиболее полно представить сущность объекта исследования. Построены и описаны частная модель «гендер» при анализе использования локализмов и архаизмов; частная модель «возраст» при анализе процесса запоминания ряда слов; сводная модель городских социолектов Пермского края, сконструированная с учетом пяти страт. Доказано, что социальные характеристики говорящего являются движущими силами речевого поведения человека, откладывая отпечаток на его речь и другие когнитивные процессы; а также что социальные структуры и язык – явления динамические, а не статичные. В изучении лексики городской речи были учтены ведущие страты социолекта: и биологические факторы (пол и возраст), и социальные (специальность, место рождения, образование). Именно эти страты ярко определяют речевое поведение человека, и на их пересечении рождается социолект как инвариантная система речевой продукции.

Ключевые слова: социальная диалектология; идиолект; социолект; частная и сводная модель; страта; дисперсионный анализ.

Введение

Рассмотрение языка как реального факта социальной жизни, начатое русскими лингвистами в начале XX в., привело к необходимости выделения особого раздела языкознания – социальной диалектологии, предметом изучения которой становится устная обиходная речь [1]. Занимаясь описанием социально-функциональной специфики устной речи, социальная диалектология вырабатывает и свой аппарат исследования. Объектом изучения становится речь как индивидов, так и различных социальных групп. Для определения данных категорий вводят термины «социолект» и «идиолект».

Термин «идиолект» создан по модели *диалект* и обозначает реализацию в устах индивида определенного языка, соединяющего в себе общие и специфические черты языковой структуры, нормы и языкового узуса. Термин «идиолект» используется «для обозначения индивидуального варьирования языка» [2. С. 171].

В термине «социолект» социальное понимается в условно расширительном значении. Строго говоря, феномен «речевая общность» того или иного коллектива следует обозначить как *биопсихосоциолект*, но в связи с удобством и краткостью лучше обратиться к термину «социолект». В «социолект» включается понятие социального типа (речь «среднего индивида»), представляющего свою социальную группу, культуру; иными словами, социолект – инвариантный признак социально маркированной подсистемы языка [3].

Однако понятие социолекта шире понятия социального типа и включает в себя еще и систему речевых средств определенной группы людей. Речевые средства детерминированы рядом факторов, имеющих не только социальный, но и биологический и психологический характер: место рождения, специальность, уровень образования, возраст, пол, темперамент и т.д. Социолект, понимаемый таким образом, – это любое социально ограниченное языковое образование в пределах национального языка. При этом в социолекте объединяются и система (код или набор кодов), и ее реализация (речь) [4].

Социальные факторы обуславливают (детерминируют) выбор говорящими тех или иных единиц при речевой деятельности, т.е. особенности речи социальной группы в целом. Однако различие «групповых языков» – социолектов – зачастую заключается не в наличии / отсутствии языковых элементов, но и в их количественной мере, т.е. в разной частоте встречаемости языковых элементов в речи разных социальных групп. С одной стороны, наблюдается детерминированность речевой продукции от некоторых факторов, с другой – признается, что эта обусловленность носит вероятностный характер. Следовательно, только сочетание детерминистской и вероятностной логик обеспечит успеш-

ное исследование языка в реальной речевой деятельности пользующихся этим языком людей.

В связи с этим моделирование социолекта осуществляется с помощью статистических методов. При этом предлагаем различать частные и сводные модели социолектов.

Частными моделями социолектов называем вариацию изучаемых лингвистических признаков по одному из исследуемых факторов. Например, могут быть построены частные модели социолектов по гендеру, образованию, возрасту и т.д. Построение частных моделей не требует применения сложных статистических процедур. Обычно в таких случаях достаточно простейшего анализа частот употребления исследуемых единиц в речи той или иной социальной группы [4]. Рассмотрим частные модели социолектов для единиц лексического уровня.

Методология

Исходной методологической посылкой исследования является обоснование необходимости соотнесения системы и среды. Все языковые системы и подсистемы развиваются при взаимодействии со средой. При этом следует различать и вместе с тем соотносить языковые факты, рассматриваемые в социальном контексте, и социальные факты, анализируемые с учетом их соотнесенности с языковыми явлениями. Первые охватываются понятием подсистемы, вторые же относятся к социальной среде. Первые – это язык, вторые – личность, языковое поведение которой находится в многозначных отношениях в различных подсистемах системы.

Другой не менее важной методологической посылкой служит признание биопсихосоциальной детерминированности языкового поведения индивида. Основанием такой посылки выступает «триединство» человеческой природы, обуславливающее выбор единиц системы языка в индивидуальном процессе речевой деятельности. Биопсихосоциальный детерминизм как методологический принцип исследования ориентируется на взаимозависимости характеристик говорящего, с одной стороны, и особенностей выбора форм речи – с другой. Основы этой традиции были заложены еще в работах И.А. Бодуэна де Куртене [5]. Теоретическая база для данной методологической посылки разработана в отечественной психологии, социологии, социальной лингвистике и психолингвистике [6–15] и др.

Третья методологическая посылка заключается в признании вероятностного характера детерминированности, т.е. индивид может быть подвержен случайному влиянию среды, собственных эмоций, побочным явлениям в эксперименте и т.д. Сочетание детерминистской и вероятностной логики способно обеспечить успешное решение исследовательских задач в области лингвистики.

Исследование

Частная модель «гендер» при анализе использования локализмов и архаизмов

Исследование гендера началось в рамках изучения городской разговорной речи. Для установления зависимости владения лексическими единицами от гендера были проведены следующие эксперименты.

Эксперимент 1. В данном эксперименте рассматривалось влияние гендера на владение локализмом. Материалом для этого эксперимента послужили 69 локальных слов: 39 существительных, 20 глаголов, 3 прилагательных, 5 наречий, 1 фразеологическая единица и 1 частица. В список входили слова различных лексических групп, которые принадлежали ядру лексико-грамматической системы города. Выборка информантов состояла из 48 человек и была сбалансирована по стратам «гендер», «возраст», «место рождения» и «специальность». В результате анкетирования было получено 6 624 реакции. Эксперимент строился на основе интроспекции: информанты давали отчет о знании и употреблении локализмов. Таким образом исследовались два результирующих признака: частота знания диалектного слова и частота его употребления.

Из табл. 1 видно, что локальные слова оказываются знакомыми информантам-мужчинам в 84% случаев, а информантам-женщинам – в 82% случаев; 54% предъявленных в анкете слов употребляется в речи мужчинами, женщинами – только 47% слов.

Тем не менее частоты параметров «знание» и «употребление» локализмов выше для информантов-мужчин.

Таблица 1

**Частоты знания и употребления локализмов и архаизмов
в зависимости от страт, %**

Страта		Локализм		Архаизм	
		Знание	Употр.	Знание	Употр.
Гендер	муж.	84	54	54	47
	жен.	82	57	53	40

Эксперимент 2. Этот эксперимент проведен аналогично первому. Материалом для него послужила анкета, составленная из 37 архаических единиц, которые были отобраны на основании пилотажных экспериментов. Анкета включала 24 существительных, 3 глагола и 10 прилагательных. Объем выборки информантов составил 96 человек (выборка сбалансирована по стратам «гендер», «возраст», «место рождения», «образование» и «специальность»). В результате анкетирования было получено 7 104 реакции.

Как видно из табл. 1, мужчины и женщины почти в равной мере знакомы с архаическим словом (на данной выборке слов).

Однако на «употребление» архаического слова страта «гендер» оказывает существенное влияние: мужчины значительно чаще употребляют архаические слова, чем женщины.

Частная модель «возраст» при анализе процесса запоминания ряда слов

Психолог Б.Г. Ананьев определял возраст как «суммацию разнородных явлений роста, общесоматического, полового и нервно-психического созревания, зрелости или старения, конвергируемых со многими сложными явлениями общественно-экономического, культурно-исторического, идеологического и социально-психологического развития человека в конкретно-исторических условиях» [6. С. 48]. При этом он считал, что возрастные изменения могут быть правильно поняты лишь в свете диалектической взаимосвязи органического и социального в психическом развитии человека. Сложность и неоднородность фактора «возраст» проявляются в том, что он неразрывно связан с фактором «поколение», который, в свою очередь, является социально-культурным фактором. Помимо этого, человек, продвигаясь по временной оси, меняет не только координату «возраст», но и социально-культурное окружение, поскольку мир вокруг него также не стоит на месте. Возраст человека влияет на его речевое поведение. Этот факт был отмечен еще Н.С. Трубецким в работе «Основы фонологии»: «Что же касается устных различий в произношении разных возрастных групп, то они также наблюдаются во многих языках, их определенно отмечают разные исследователи. Нужно только быть осторожным и не смешивать условные различия с различиями, данными от природы» [16. С. 27].

Как отмечают авторы хрестоматии «Городские социолекты: пермская городская речь», «учет возрастной дифференциации испытуемых традиционен в социо- и психолингвистике» [17. С. 29]. В связи с важностью этой страты мы также вводим ее в рассмотрение, помня о том, что разные возрастные группы – это сложные структуры, соединяющие в себе и социальные, и культурные, и чисто биологические особенности.

Поскольку возраст является непрерывным процессом, исследователи делят испытуемых на возрастные группы исходя из различных принципов. Наиболее характерным является объединение людей по округленным датам, десятилетиям. Страта «возраст» будет представлена при анализе процесса запоминания ряда слов.

Эксперимент 3. Основной задачей этого эксперимента было выявить, как происходит запоминание ряда лексических единиц людьми

разного возраста. Отношение человека к слову – разноплановое. Это и отношение к форме языкового знака: его графическому воплощению или звуковой оболочке, и отношение к характеру функционирования слова в речи, и маркированность семантики.

В эксперименте приняли участие 80 испытуемых, разделенных на две возрастные группы (40 человек младше 35 лет и 40 человек старше 35 лет). Группа младше 35 лет представлена в основном студентами различных специальностей высших учебных заведений Перми. Группа старше 35 – люди с высшим образованием различных специальностей, от 40 до 68 лет. Считается, что эти возрастные группы отличаются друг от друга жизненными установками, опытом и психологическими особенностями.

Информантам предъявлялся на слух ряд слов, состоящих из 20 единиц, различных по критериям: 1) абстрактность / конкретность семантики слова (10 и 10 соответственно) и 2) типичность / нетипичность фонетической формы слова для русского языка (10 и 10 соответственно) (см. табл. 2).

Таблица 2

Выборка слов для эксперимента

Семантика	Слова	
	Нетипичные	Типичные
Конкретная	кафе бигуди компьютер ралли лекция	друг покупка помада аптека учебник
Абстрактная	фиаско табу эгоизм дисгармония идеал	любовь душа торжество карьера судьба

Конкретные слова – слова с предметным «вещественным» значением, употребляются для названия определенных предметов и явлений реальной действительности, взятых в отдельности и потому подвергающихся счету. Абстрактные – слова с обобщенным значением, называют действие или признак в отвлечении от производителя действия или носителя признака. Под типичностью / нетипичностью фонетической формы понимаются привычные / непривычные для русского языка фонологические представления. Указанные представления связаны, с одной стороны, с качественной характеристикой фонем и морфем: необычной фонетической оформленностью слова, приметами заимствованных слов (наличие буквы «э»), наличие в слове буквы «ф», наличие сочетаний двух и более гласных в корнях слов, нали-

чие двойных согласных в корнях слов); среди морфологических примет – несклоняемость слов, отсутствие флексий. С другой стороны, указанные представления связаны с количественными показателями частотности фонем.

Организация эксперимента такова: информантам предлагалось прослушать ряд слов и по окончании чтения записать те, которые запомнились. Время на воспроизведение слов не ограничивалось. Этот метод изучения процесса запоминания был предложен Г. Эббингаузом (в 1912 г.) называется в психологии методом удержанных членов ряда. Согласно этому методу, задача испытуемого заключается в том, чтобы постараться запомнить предъявленный ему стимульный ряд и воспроизвести все, что запомнилось [18].

Получено 675 словоответов (377 от испытуемых младше 35 лет и 298 старше 35 лет); результаты запоминания слов в порядке их предъявления в процентах даны в табл. 3.

Таблица 3

Результаты запоминания лексических единиц, %

№ п.п.	Слово	Возраст	
		младше 35	старше 35
1	друг	95,0	82,5
2	табу	52,5	55,0
3	торжество	45,0	30,0
4	ралли	47,5	20,0
5	аптека	45,0	37,5
6	компьютер	57,5	30,0
7	фиаско	40,0	22,5
8	душа	22,5	12,5
9	помада	45,0	57,5
10	кафе	40,0	25,0
11	дисгармония	27,5	15,0
12	покупка	22,5	30,0
13	лекция	30,0	35,0
14	карьера	25,0	30,-
15	бигуди	35,0	27,5
16	любовь	67,5	45,0
17	учебник	45,0	15,0
18	эгоизм	42,5	37,5
19	судьба	70,0	62,5
20	идеал	87,5	75,0

На рис. 1 отражено запоминание ряда лексических единиц испытуемыми младше 35 и старше 35 лет. Горизонтальными линиями разделены три зоны запоминания: высокая (100–70%), средняя (30–70%) и низкая (0–30%).

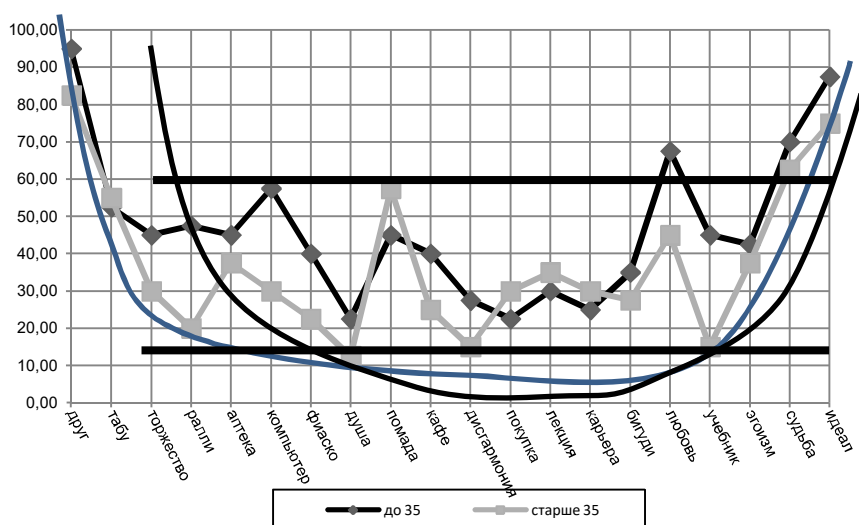


Рис. 1. Сравнительный анализ запоминания ряда лексических единиц испытуемыми младше 35 и старше 35 лет

Лексема *друг* имеет 95% запоминания у информантов младше 35 лет и 82,5% – у информантов старше 35 лет. Традиционно высокие показатели запоминания первого слова мы относим за счет действия «эффекта края». Уже при запоминании первого слова намечается тенденция более низких показателей у испытуемых старше 35 лет.

Очень близкими в обеих группах оказались показатели запоминания абстрактной с нетипичной формой лексемы *табу* – 52,5% младше 35 лет и 55% старше 35 лет.

При запоминании третьего в ряду слова *торжество* наблюдается разница в показателях: конкретное с типичной для русского языка формой слово лучше запомнилось информантам младше 35 лет (45 и 30% соответственно).

Как и следовало ожидать, *ралли* у испытуемых до 35 лет имеет более высокий процент – 47,5% против 20% у другой группы. Вряд ли нетипичная фонетическая форма послужила стимулом к запоминанию испытуемыми младше 35 лет. Более правдоподобным является следующее объяснение: увлечения современных молодых людей гонками, модное времяпрепровождение.

Слово *аптека* имеет близкие проценты запоминания – 45% у испытуемых младше 35 и 37,5% – у испытуемых старше 35 лет. И хотя нам казалось, что лексему *аптека* должны выделить информанты второй группы в связи с ощутимым ее прагматическим значением, этого не случилось.

Лексема *компьютер* лучше запомнилась испытуемыми младше 35 лет (57,5 и 30% соответственно). Лексическая единица *фиаско* тоже с довольно большой разницей выделена испытуемыми младше 35 лет

(40%); необычная фонетическая форма не стала стимулом к запоминанию информантами старше 35 лет (22,5%). Скорее всего, эти испытуемые попросту не знают значение данного слова.

Восьмое в ряду слово *душа* «затерялось» и у тех, и у других информантов, чуть лучше запомнилось информантам младше 35 лет (22,5 и 12,5% соответственно).

Лексема *помада* имеет 45 и 57,5% запоминания – достаточно высокие показатели для 9-го в ряду слова. Как нам кажется, намечается тенденция к выделению и запоминанию информантами старше 35 лет слов с конкретной семантикой и типичной для русского языка формой.

На 15,0% отличается показатель запоминания слова *кафе* – 40 и 25%. На лучшее запоминание лексемы *кафе* испытуемыми младше 35 лет повлиял как лингвистический фактор (нетипичная фонетическая форма), так и социопрагматический.

Слово *дисгармония* запомнилось информантам младше 35 лет лучше – 27% и 15% – в группе информантов старше 35 лет. Возможно, слово абстрактной семантики признака делает лексему «непривлекательной» для запоминания для людей старше 35 лет.

Еще одно слово, которое лучше запомнилось испытуемым старше 35 лет, – *покупка*. Как нам кажется, подтверждается предположение о том, что конкретность семантики, фонетическая типичность – значимые факторы при запоминании слов испытуемыми старше 35 лет.

Словоформы *лекция*, *карьера* и *бигуди* имеют невысокие и достаточно близкие между собой показатели запоминания: соответственно 30 и 35%, 25 и 30% и 35 и 27,5%.

Понятно, что лексема *любовь* должна была лучше запомниться испытуемым младше 35 лет. Так и случилось – 67,5 и 45% соответственно. Актуальность процесса, называемого данным словом, очевидна для студенческой аудитории.

Слово *учебник* связано с непосредственной деятельностью испытуемых до 35 лет, поэтому лучше им и запомнилась – 45% против 15%.

Лексема *эгоизм* имеет 42,5% запоминания у информантов младше 35 и 37,5% – у информантов старше 35 лет. Не очень ярко, но все-таки проявляется тенденция к чуть лучшему запоминанию при равных условиях необычных фонетически лексем испытуемыми младше 35 лет.

Запоминание лексем *судьба* (70% у информантов младше 35 и 62,5% – у информантов старше 35 лет) и *идеал* (87,5 и 75% соответственно) мы традиционно относим за счет действия «эффекта края».

Значительную разницу в запоминании имеют слова *ралли* (47,5 и 20%), *компьютер* (57,5 и 30%), *любовь* (67,5 и 45%), *учебник* (45 и 15%). Причем указанные слова входят в разные группы выборки: *рал-*

ли, компьютер имеют конкретную семантику, нетипичную форму, *любовь* – абстрактную семантику, типичную для русского языка форму, *учебник* – лексема с конкретной семантикой, типичной формой. Как нам кажется, на различное запоминание указанных слов повлиял только прагматический фактор: слова *ралли* и *компьютер* обозначают реалии современной жизни, интересующие испытуемых младше 35 лет в большей степени, нежели информантов после 35 лет; слово-форма *любовь*, несмотря на довольно высокий показатель запоминания в группе после 35 лет, актуальней для испытуемых младше 35 лет, а слово *учебник* связано с непосредственной деятельностью испытуемых (как отмечалось, в большинстве своем – это студенты высших учебных заведений).

Подводя итог сказанному, отметим: 1) общее количество воспроизведений слов у испытуемых младше 35 и после 35 лет различно: 377 и 298. Эти данные согласуются с результатами психологических исследований, в которых указывается на снижение с возрастом кратковременной памяти, связанной с ухудшением обработки информации. Даже в области «эффекта края» показатели запоминания слов выше у испытуемых младше 35 лет; 2) если рассматривать количественные показатели по зонам запоминания, то в высокой зоне (от 70 до 100%) почти одинаковое количество слов (3 – у испытуемых младше 35 и 2 – у испытуемых старше 35 лет), средняя зона характеризуется «плотностью» у испытуемых младше 35 лет (12 и 7 слов). Соответственно, низкая зона состоит из 11 лексем испытуемых старше 35 лет и 5 лексем испытуемых младше 35 лет; 3) в соответствии с показателями запоминания мы определили по 4 слова, выделяемые при запоминании каждой группой: младше 35 лет – *компьютер, помада, кафе, любовь*; старше 35 лет – *аптека, помада, лекция, любовь*. Интересен тот факт, 2 слова совпадают (*помада* и *любовь*); 2 других слова (у испытуемых младше 35 лет – *компьютер, кафе*, а у испытуемых старше 35 – *аптека, лекция*) нет. Это подчеркивает многофакторность аспектов, влияющих на процесс запоминания; 4) выявилось влияние прагматики: информанты запоминают слова, обозначающие реалии, близкие, значимые для их возраста, связанные с их социальным статусом; 5) в ходе анализа экспериментальных данных наметились следующие тенденции: а) приоритетное запоминание фонетически маркированных слов с абстрактной семантикой информантами младше 35 лет; б) приоритетное запоминание конкретных лексем с типичной для русского языка формой информантами старше 35 лет.

Сводная модель городских социолектов Пермского края

Сводная модель городского социолекта строится на основе нескольких социальных факторов. Модель позволяет перейти от характеристик единичного объекта к характеристикам групп.

Построение сводной модели социолекта требует строгих статистических методов. Наиболее для этого подходящей, как нам кажется, является процедура дисперсионного анализа (ДА) силы влияния факторов, адаптированная к лингвистическому материалу А.С. Штерн [15]. Сущность ДА заключается в измерении степени употребления какого-либо элемента разными группами информантов. ДА дает возможность измерить вес фактора, который можно соотносить со степенью влияния на речевую продукцию. Это позволяет выстроить иерархию факторов по силе их влияния на речь. Решение о существенности фактора принимается по F-критерию Фишера на 5%-м уровне значимости.

Эксперимент 4. Рассмотрим сводную модель социолекта г. Перми для такой лексической единицы, как локализм, построенную на основе интроспекции. Материалом для исследования послужили 69 диалектных слов, которые вошли в анкету, предъявлявшуюся информантам. В эксперименте участвовало 48 человек. Возраст информантов представлен четырьмя группами: 20–29 лет, 30–39 лет, 40–49 лет, 50 и более лет. Фактор *место рождения* имеет три градации: областной центр (г. Пермь), районные центры (города Березники, Кунгур, Кизел и др.), села (сюда входят также деревни). Этот фактор традиционно признается одним из наиболее сильных, определяющих количество диалектных черт в речи. Специальность подразумевает две градации: гуманитарное и негуманитарное образование. Фактор *образование* описывается двумя градациями: среднее и высшее. Пол, естественно, имеет две градации.

Исследованы следующие параметры: знание и употребление локализма. Параметр «знание» включает и пассивное, и активное владение лексической единицей. Параметр «употребление» указывает на использование единицы в речи (по данным интроспекции). Результаты эксперимента обрабатывались с помощью ДА (табл. 4). ДА показал, что веса страт-факторов ($\eta^2_x\%$) для параметра «знание» диалектного слова оказались не очень большими, лишь в одном случае (для страты «возраст») $\eta^2_x\% = 5.1$. Таким образом, эта страта в основном определяет знание диалектного слова. На втором месте – страта «образование»; третий ранг – у страты «место рождения»; четвертый – у страты «специальность» (в табл. 4 ранги несущественных страт даны в скобках). Эти четыре страты оказались значимыми на 5%-м уровне. Страта «пол» оказалась несущественной, при этом ее вес составил 0.0.

Таблица 4

Ранги исследованных страт-факторов

Страты-факторы	Диалектное слово		Архаическое слово		Жаргонное слово	
	Знание	Употребление	Знание	Употребление	Знание	Употребление
Специальность	4	3	1	1	1	1
Место рождения	3	1	3	2	–	–
Образование	2	4	2	(5)	–	–
Возраст	1	2	(4)	(4)	(3)	(3)
Пол	(5)	(5)	(5)	3	(2)	2

Общая сумма весов страт для параметра «употребление» локализмов оказалась в 4 раза ниже, чем для знания. Это свидетельствует о том, что выделенные страты в гораздо большей мере влияют на знание диалектного слова, чем на его употребление. На первом месте по существенности оказывается страта «место рождения». Хотя вес ее такой же, как у страты «возраст», существенность по F-критерию у страты «место рождения» выше. На втором месте – страта «возраст», на третьем – «специальность» и на четвертом – «образование». Эти четыре страты, как и в первом случае, являются значимыми; страта «пол» вновь оказалась незначимой.

Эксперимент 5 описывает сводную модель для архаической единицы. Материалом исследования архаизма послужила анкета, составленная из 37 архаических единиц, отобранных на основании пилотажных экспериментов. Анкета включала 24 существительных, 3 глагола и 10 прилагательных. Рассматривались два параметра – «знание» и «употребление», в эксперименте участвовало 96 информантов, сбалансированные по тем же стратам.

Отметим, что средние проценты как знания, так и употребления архаизма оказались ниже, чем соответствующие показатели у локализма. Поскольку выборки сбалансированы и являются сопоставимыми, этот факт говорит о том, что диалектное слово «ближе» нашим информантам, чем архаическое. Это вполне естественно и находит обоснование в специфике лексических единиц.

ДА показал, что 3 из 5 страт существенно влияют на знание архаизмов. На первом месте по значимости оказывается страта «специальность», на втором – «образование», на третьем – «место рождения» (см. табл. 4). Что касается возраста и пола информантов, то эти страты не влияют на знание архаичного слова; при этом вес страты «пол» практически равен 0. Это означает, что мужчины и женщины в равной мере знакомы с архаичным словом.

Результаты ДА, примененного к параметру «употребление» архаического слова, определяют три существенные страты, среди которых на первом месте снова оказывается страта «специальность». Второй по значимости является страта «место рождения», которая также входила в число значимых факторов для параметра «знание». На третьем месте – страта «пол»; на четвертом – «возраст информантов». Хотя эта страта не вошла в число существенных факторов на 5%-м уровне значимости принятия гипотезы, ее также следует иметь в виду, так как $F_{\text{факт}}=2.45$, а $F_{\text{критич}}=2.6$, т.е. при снижении уровня значимости этот фактор мог бы быть признан существенным. На последнем, пятом, месте оказалась страта «образование», что также не совпадает с данными для параметра «знание», где эта страта была на втором месте.

Эксперимент 6 посвящен исследованию жаргонного слова. При изучении жаргонизмов также проводилось анкетирование. Анкета состояла из 50 жаргонизмов, которые были отмечены в живой студенческой речи. Поскольку лексика студенческого жаргона представлена двумя пластами – производственным ядром и общебытовым словарем, то из 50 слов анкеты 18 принадлежали производственному ядру жаргона, а 32 – общебытовому словарю. Объем выборки информантов составил 48 человек.

В данном эксперименте рассматривались следующие страты: «курс», «специальность» и «пол». Страта «курс» коррелирует с такими факторами, как *возраст* и *уровень образования*, следовательно, можно считать, что это сложный фактор, складывающийся из взаимодействия двух других – «возраст» и в некоторой степени «образование». Страта представлена тремя градациями: 1-й курс, 3-й курс и 5-й курс. Поскольку оказалось, что общебытовой словарь студенческого жаргона в большей степени зависит от рассматриваемых страт, в статье обсуждаются результаты ДА именно для данного слоя жаргонной лексики.

Для параметра «знание» общебытового словаря жаргонизмов существенным фактором выступает «специальность». Вес этой страты $\eta^2_x\% = 14$ (см. табл. 4). Для параметра «знание» это единственный случай, когда страта оказалась существенной. Такой результат, возможно, вызван тем, что словник общебытового словаря представлен разнообразными по лексико-тематическим группам единицами. Основное их отличие от слов производственного ядра заключается в том, что у последних снижена экспрессивная функция за счет собственно номинативной и, естественно, эти слова ограничены одной тематической группой. Веса всех страт по параметрам «знание» и «употребление» для слов общебытового словаря значительно выше, чем для двух других группировок слов. Ранги несущественных для «знания» страт следующие: «курс» – второе место, «пол» – третье. ДА по параметру «употребление» выделяет две существенные страты – «специальность» (ранг 1) и

«пол» (ранг 2). Страта «курс» оказалась несущественное и занимает третье место по весу.

Как видим, изучаемые страты в большей степени стратифицируют лексику общебытового словаря жаргонизмов, что, очевидно, связано с ее спецификой.

Применение ДА позволило обнаружить очень интересные, на наш взгляд факты: такие лексические единицы, как жаргонизм и архаизм, оказываются социально обусловленными единицами и конструируются главным образом стратой «специальность» (ранг 1); диалектизм же обусловлен в основном территориально, его ведущие страты – «место рождения» и «возраст». Поскольку общебытовой словарь жаргонизмов определяет характер поведения страт общего словаря студенческого жаргона, то именно на этом материале наиболее ярко проявляется стратификация студенческой группы.

Выводы по данным экспериментам. Рассмотрены частные социолекты использования лексического материала в связи со стратами «гендер» и «возраст». Частная модель «гендер» построена в ходе анализа знания и употребления таких лексических единиц, как локализмы и архаизмы. Доказано, что частоты параметров «знание» и «употребление» локализмов выше для информантов-мужчин; архаическое же слово мужчины и женщины знают одинаково, но при этом мужчины в речи употребляют их значительно активнее, чем женщины. Частная модель «возраст» проанализирована при процессе запоминания ряда слов. Исследованы две возрастные группы информантов: младше 35 и старше 35 лет. Прогнозируемые выводы (о снижении с возрастом кратковременной памяти и о влиянии прагматики) дополняются выводами, обладающими научной новизной (о приоритетном запоминании фонетически маркированных слов с абстрактной семантикой информантами младше 35 лет и о приоритетном запоминании конкретных лексем с типичной для русского языка формой информантами старше 35 лет). Результаты должны учитываться в ходе обучения иностранным языкам разновозрастных людей для более успешного освоения ими незнакомого лексического материала.

Сводная модель городского социолекта сконструирована с учетом пяти страт («специальность», «место рождения», «образование», «возраст», «пол»), рассмотренных в связи со знанием и употреблением диалектного, архаического и жаргонного слова. Модель позволяет перейти от характеристик единичного объекта к характеристикам групп. Сводная модель подтверждает существование стратификации речевой деятельности, определяемой социобиопсихологическими факторами.

Заключение

Подводя итог исследованию, обозначим перспективность затронутых проблем. Философская проблема соотношения общего, особенного и частного, рассмотренная на материале речевой продукции горожанина, способствует более глубокому изучению речевой деятельности и других процессов (восприятия, памяти) в целом. Специфика ДА позволяет более точно определять функционирование результирующего признака в группах объектов, объединенных по какой-либо страте. Это дает возможность перейти от характеристики единичного объекта к характеристике групп, в нашем случае – от исследования идиолекта к изучению социолекта, т.е. увидеть в триаде *общее – особенное – частное* специфику социолекта как особенного феномена.

Литература

1. **Ерофеева Т.И.** Опыт исследования речи горожан (территориальный, социальный и психологический аспекты). Свердловск, 1991. 135 с.
2. **Лингвистический** энциклопедический словарь / гл. ред. В.Н. Ярцева. М. : Сов. энциклопедия, 1990. 685 с.
3. **Ерофеева Т.И.** Социолект: стратификационное исследование : дис. ... д-ра филол. наук. СПб., 1994. 356 с.
4. **Ерофеева Е.В.** Вероятностные структуры идиомов: Социолингвистический аспект. Пермь : Изд-во Перм. ун-та, 2005.
5. **Бодуэн де Куртене И.А.** Избранные труды по общему языкознанию : в 2 т. М., 1964. Т. 1. 384 с.; Т. 2. 391 с.
6. **Ананьев Б.Г.** О проблемах человекознания. М., 1977. 380 с.
7. **Ахманова О.С.** Экстралингвистические и внутрилингвистические факторы в функционировании и развитии языка // Теоретические проблемы современного советского языкознания. М., 1964. С. 69–74.
8. **Вербицкая Л.А., Игнаткина Л.В., Литвачук Н.Ф. и др.** Региональные особенности реализации русской речи (на фонетическом уровне) // Вестник ЛГУ. 1984. Вып. 2, № 8. С. 71–80.
9. **Дешериев Ю.Д.** Социальная лингвистика: к основам общей теории. М., 1977. 381 с.
10. **Кон И.С.** Социология личности. М., 1967. 383 с.
11. **Крысин Л.П.** Социолингвистическое исследование вариантов современного русского литературного языка : автореф. дис. ... д-ра филол. наук. М., 1980. 30 с.
12. **Леонтьев А.Н.** Деятельность. Сознание. Личность. М., 1975. 304 с.
13. **Поливанов Е.Д.** За марксистское языкознание. М., 1931. 182 с.
14. **Сахарный Л.В.** Введение в психолингвистику. Л., 1989. 184 с.
15. **Штерн А.С.** Перцептивный аспект речевой деятельности : дис. ... д-ра филол. наук. Л., 1990. 411 с.
16. **Трубецкой Н.С.** Основы фонологии / пер. с нем. А.А. Холодовича; ред. С.Д. Кацнельсона. М. : Изд-во иностр. лит., 1960. 372 с.
17. **Ерофеева Т.И., Ерофеева Е.В., Грачева И.И.** Городские социолекты: пермская городская речь. Пермь : Бохум, 2000. 174 с.
18. **Эббингауз Г.** Основы психологии. СПб., 1912. 268 с.

Сведения об авторах:

Ерофеева Тамара Ивановна – доктор филологических наук, профессор кафедры теоретического и прикладного языкознания Пермского государственного национального исследовательского университета (Пермь, Россия). E-mail: genling.psu@gmail.com

Черноусова Анастасия Степановна – кандидат филологических наук, доцент кафедры теоретического и прикладного языкознания Пермского государственного национального исследовательского университета (Пермь, Россия). E-mail: nastya-chernous@mail.ru

Поступила в редакцию 3 апреля 2019 г.

METHODOLOGICAL APPROACHES TO THE RESEARCH OF VOCABULARY OF THE CITY SPEECH

Erofeeva T.I., D.Sc. (Philology), Professor, Department of theoretical and applied linguistics of Perm state national research University (Perm, Russia). E-mail: genling.psu@gmail.com

Chernousova A.S., PhD (Philology), Associate Professor Department of theoretical and applied linguistics of Perm State national research University (Perm, Russia). E-mail: nastyachernous@mail.ru

DOI: 10.17223/19996195/45/14

Abstract. The research has been carried out in the sociolinguistic aspect, the starting idea of which is the study of a language in its mutual influences, interrelationships and interaction with the social context. Taking into account the described regular correlations between language and extralinguistic reality, the authors experimentally prove that the social markedness of the language stratification is not manifested in the isomorphism of the social structure of society and the functional division of language or their mutual determination: the real relations are much more complex and depend on many factors. The article represents the results of experimental research of the complex processes of the principal language units interaction, namely words and different systems of human cognitive structures (knowledge, perception, memory). Herewith, social-group dialect, an invariant feature of socially marked language subsystem incorporating code or code set and their realization, is related to as a uniting method. Social-group dialect is a complex of language codes which the individuals united by some stratum possess. The term "stratum" is a fundamental feature of a definite group of people, which can have social, physiological and biological nature. Different specific and composite models of the social-group dialect are represented. In the research modeling of a social-group dialect is actualized with statistic methods: analyses of frequency of use or reproduction of the items being studied, in speech of this or that social group and the procedure of variance analysis of the factors influencing force adapted to the language material. The application of the diverse methods allowed the most complete presentation of the essence of the object of the study. The partial model "gender" has been constructed and described during the analysis of the use of localisms and archaisms; the partial model "age" has been constructed and described during the analysis of the process of memorizing a number of words; the summary model of urban sociolects of the Perm Territory has been constructed and described, it has been designed taking into account five strata. It has been proved that the social characteristics of a speaker are the driving forces of human speech behavior. They leave an imprint on a person's speech and other cognitive processes. It has also been proved that social structures and language are dynamic, not static, phenomena. The study of the vocabulary of the urban speech included the leading strata of sociolect: both biological factors (gender and age) and social (occupation, place of birth, education). It is these strata that brightly define the speech behavior of a person. And a sociolect as an invariant system of speech production is born at the intersection of these strata.

Keywords: social dialectology; idiolect; sociolect; specific and composite model; stratum; dispersion analysis.

References

1. Erofeeva T.I. (1991) Opyt issledovaniya rechi gorozhan (territorial'nyj, social'nyj i psihologicheskij aspekty) [Experience in the study of speech of citizens (territorial, social, and psychological aspects)]. Sverdlovsk.
2. Lingvisticheskij enciklopedicheskij slovar' [Linguistic Encyclopedic Dictionary] (1990) / Gl. red. V. N. Yarceva, M.: Sov. ehnciklopediya.
3. Erofeeva T.I. (1994) Sociolekt: stratifikacionnoe issledovanie [Sociolect: stratification study]. Philology doc. dis. S.-Peterb. gos. un-t. SPb.
4. Erofeeva E.V. (2005) Veroyatnostnye struktury idiomov: sociolingvisticheskij aspect [Probabilistic structures of idioms: sociolinguistic aspect]. Perm': Izd-vo Perm. un-ta.
5. Boduehn de Kurtene I.A. Izbrannye trudy po obshchemu jazykoznaniju: v 2-kh t [Selected works on general linguistics: in 2 volumes]. M. Vol.1.
6. Anan'ev B.G. (1977) O problemakh chelovekoznanija [On the problems of human studies]. M.
7. Ahmanova O.S. (1964) Ekstralingvisticheskie i vnutrlingvisticheskie faktory v funkcionirovanii i razvitii jazyka [Extralinguistic and intralinguistic factors in the language functioning and development] // Teoreticheskie problemy sovremennogo sovetskogo jazykoznanija. M. pp. 69-74.
8. Verbickaya L.A. (1984) Regional'nye osobennosti realizacii russkoj rechi (na foneticheskom urovne) [Regional features of the Russian language implementation (at the phonetic level)] / L.A. Verbickaya, L.V. Ignatkina, N.F. Litvachuk i dr. // Vestnik LGU. 2 (8). pp. 71-80.
9. Desheriev Yu.D. (1977) Social'naya lingvistika: k osnovam obshchej teorii [Social linguistics: to the basics of general theory]. M.
10. Kon I.S. (1967) Sociologiya lichnosti [Sociology of personality]. M.
11. Krysin L.P. (1980) Sociolingvisticheskoe issledovanie variantov sovremennogo russkogo literaturnogo jazyka [Sociolinguistic study of variants of the modern Russian literary language]. Abstract of Philology doc. dis. M.
12. Leont'ev A.N. (1975) Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost' [Activity. Cognition. Personality]. M.
13. Polivanov E.D. (1931) Za marksistskoe jazykoznanie [For Marxist linguistics]. M.
14. Saharnyj L.V. (1989) Vvedenie v psikholingvistiku [Introduction into psycholinguistics]. L.
15. Shtern A.S. (1990) Perceptivnyj aspekt rechevoj deyatel'nosti [Perceptual aspect of speech activity]. Philology doc. dis. L.
16. Trubeckoj N.S. (1960) Osnovy fonologii [Basics of phonology] / N.S. Trubeckoj; per. s nem. A. A. Kholodovicha; red. S. D. Kacnel'sona. M. : Izd-vo inostr. lit.
17. Erofeeva T. I. (2000) Gorodskie sociolekty: permskaya gorodskaya rech' [City sociolects: Perm city speech] / T. I. Erofeeva, E. V. Erofeeva, I. I. Gracheva. Perm'-Bohum.
18. Ebbingauz G. (1912) Osnovy psihologii [Basics of philology]. SPb.

Received 3 April 2019

ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ К МЕЖДУНАРОДНЫМ ЭКЗАМЕНАМ ПО ФРАНЦУЗСКОМУ ЯЗЫКУ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ УНИВЕРСИТЕТА

Н.Н. Ефремова

Аннотация. Рассматриваются особенности подготовки студентов Нижегородского государственного педагогического университета им. К. Минина, обучающихся по направлению «Педагогическое образование», профиль «Иностранный язык (английский) и Иностранный язык (французский)», к сдаче международного экзамена по французскому языку DELF B1. Особенность подготовки к международным экзаменам в условиях университета заключается в органичном сочетании лекций и практических занятий, направленных на отработку того или иного вида речевой деятельности. Комбинированные занятия, построенные с использованием лекционного материала, содержащего требования и критерии оценивания выполненных заданий, основные рекомендации для их корректного выполнения, шкалу оценивания для таких видов деятельности, как говорение и письмо, способствуют более осознанной и эффективной подготовке. В отличие от многих языковых центров, осуществляющих международную сертификацию, подготовка к экзаменам в рамках университета обладает такими преимуществами, как глубокое и осознанное усвоение материала, а не простое «натаскивание» на выполнение блоков экзамена, анализ требований и критериев оценивания. Автор раскрывает специфику комбинированного занятия по обучению письменной речи при подготовке к DELF B1, его содержание, основные этапы. Опираясь на опыт работы в качестве экзаменатора Нижегородской культурно-просветительской общественной организации «Альянс Франсез-Нижний Новгород», автор дает анализ выполнения заданий по следующим видам деятельности: аудирование, чтение, письмо, говорение. В статье представлены результаты выполнения пробного экзамена, описаны трудности, возникающие в процессе подготовки к экзамену, проанализированы учебные достижения и типичные ошибки экзаменуемых, приведены рекомендации по совершенствованию подготовки к международному экзамену по французскому языку.

Ключевые слова: международные экзамены; особенности подготовки к международному экзамену; требования и критерии оценивания; анализ результатов; типичные ошибки; рекомендации преподавателям.

Введение

Стремительное развитие международных и межнациональных контактов повлекло за собой многоплановые изменения в нашем обществе. К числу таких изменений можно отнести возникновение интеграционных процессов, поскольку мир стал более открытым. С вхождением России в европейское экономическое и образовательное простран-

во у многих студентов российских вузов появилась возможность продолжить образование в странах Европы.

Следует отметить, что Франция занимает третье место в мире по приему иностранных учащихся в высшие учебные заведения, их зачисляют в государственные учебные заведения на равных условиях с гражданами страны. Одно из главных требований, предъявляемых французскими университетами к поступающим, – владение французским языком на высоком уровне, знание французской культуры, менталитета, коммуникативного поведения французов. Международные экзамены становятся все более популярными среди студентов российских вузов. Многие студенты желают овладеть французским языком как средством профессионального общения, чтобы продолжить его изучение в магистратуре университетов Бельгии, Франции, Канады, принимать участие в программах международного студенческого обмена, трудоустроиться за рубежом, в частности работать в качестве ассистента преподавателя русского языка во французском лицее. Таким образом, подготовка к международным экзаменам DELF B1, DELF B2, получение сертификата, подтверждающего владение французским языком на заявленном уровне, становятся необходимостью.

Известно, что международные экзамены DELF (*Diplôme d'Études en Langue Française*) и DALF (*Diplôme Approfondi en Langue Française*) являются основными экзаменами по французскому языку и официально признаны во всем мире. Они были разработаны Министерством образования Франции в 1985 г. и различаются по степени сложности. При поступлении в вузы Франции абитуриенту необходимо представить дипломы DELF B2, DALF C1 (выбор уровня вуз определяет самостоятельно) [1].

DELF – диплом об освоении основного курса французского языка, означающий, что кандидат владеет французским языком на базовом уровне (DELF A1, DELF A2) или продвинутом уровне (DELF B1, DELF B2), умеет общаться с носителями французского языка в повседневных ситуациях, обладает знаниями о французской культуре.

DALF – диплом, подтверждающий свободное владение французским языком, при котором предполагаются отличное знание социокультурных реалий и способность эффективно и быстро применять языковые навыки в общественной и профессиональной сферах. Экзамены DELF / DALF можно сдать более чем в 160 странах, в России они проводятся в центрах французского языка и культуры «Альянс Франсез» [2. С. 51].

Методология

В зарубежной методической науке проблеме подготовки к международным экзаменам посвящены работы французских ученых Д. Ба-

ро, Э. Годар, К. Дюран, Р. Марти, К. Таглиант. Систематизацией заданий по подготовке к международным экзаменам, а также разработкой и совершенствованием системы оценивания занимаются специалисты Международного центра педагогических исследований г. Севр, французские ученые-методисты Ж. Бретон, С. Лепаж, М. Русс [3]. Особенности подготовки к международным экзаменам привлекали в силу своей значимости и российских исследователей, в частности разработкой методик современного тестирования и подготовкой экзаменационных материалов разного уровня с опорой на DELF / DALF занималась Г.И. Бубнова [4, 5].

В трудах отечественных ученых нашли отражение следующие вопросы подготовки к международным экзаменам по французскому языку:

- обучение и контроль письменной речи в рамках подготовки к международному экзамену по французскому языку DELF B2 (Н.Н. Ефремова) [6];

- подготовка учащихся к международным экзаменам по французскому языку (И.В. Семенова, Л.А. Метелькова) [7];

- особенности нового формата экзаменов на Дипломы Торгово-промышленной Палаты региона Париж Иль-де-Франс (И.Ю. Бартенева, М.С. Левина) [8] и др.

Актуальность данной темы обусловлена как практическими потребностями академического сообщества (процессы глобализации, развитие международного сотрудничества, академическая мобильность), так и разнообразием, и многоплановостью проблем, возникающих в процессе подготовки к международным экзаменам по французскому языку. Следует отметить, что в методической литературе представлено достаточное количество исследований, ориентированных на подготовку к международным экзаменам по английскому языку, опыт подготовки к международным экзаменам по французскому языку описан недостаточно.

Исследование и результаты

В настоящей статье рассматриваются особенности подготовки студентов Нижегородского государственного педагогического университета им. К. Минина, обучающихся по направлению «Педагогическое образование», профиль «Иностранный язык (английский) и Иностранный язык (французский)», к международным экзаменам по французскому языку.

Опираясь на опыт работы автора в качестве экзаменатора Нижегородской культурно-просветительской общественной организации «Альянс Франсез-Нижний Новгород», мы попытаемся проанализировать учебные достижения и некоторые затруднения, возникающие при подготовке к эк-

заменам, проследить типичные ошибки, выявленные в процессе сдачи студентами пробных международных экзаменов, дать рекомендации преподавателям по совершенствованию подготовки к международному экзамену по французскому языку. Подготовка к международному экзамену студентов 4-го курса, изучающих французский язык в качестве второго иностранного языка, осуществлялась в 2017/18 учебном году в ходе практических и факультативных занятий. При проведении исследования мы использовали следующие методы: метод систематического наблюдения за процессом подготовки к международному экзамену, анализ устных монологических высказываний обучающихся, анализ письменных сообщений, обобщение практического опыта работы преподавателей французского языка в аспекте исследуемого вопроса.

Подготовка к сдаче международного экзамена по французскому языку - сложный процесс, предполагающий ознакомление с форматом, структурой, содержанием, процедурой экзамена, включающий в себя выполнение типовых заданий необходимого уровня, использование специальных пособий для подготовки к международным экзаменам издательств DIDIER, Hachette, Clé International. Как правило, во французских методических пособиях подготовка к экзаменам осуществляется по четырем видам деятельности (аудирование, чтение, говорение, письмо). Особенность подготовки к международным экзаменам в условиях университета заключается в органичном сочетании лекций и практических занятий, направленных на отработку того или иного вида речевой деятельности. Комбинированные занятия, построенные с использованием лекционного материала, содержащего требования и критерии оценивания выполненных заданий, основные рекомендации для их корректного выполнения, шкалу оценивания для таких видов деятельности, как говорение и письмо, способствуют более осознанной и эффективной подготовке. В отличие от многих языковых центров, осуществляющих международную сертификацию, подготовка к экзаменам в рамках университета имеет ряд преимуществ:

1. Приоритетной задачей является глубокое и осознанное усвоение материала, а не простое «натаскивание» на выполнение блоков экзамена (выполнение как можно большего количества репетиционных заданий).

2. Целенаправленная и эффективно организованная работа по формированию всех видов речевой деятельности включает анализ требований и критериев оценивания, анализ и рефлекссию выполненных работ в соответствии с критериями.

3. Наличие обратной связи со студентами, разбор типичных и индивидуальных ошибок, их последующее обсуждение.

4. Изучение материалов сайта Международного центра педагогических исследований (www.cier.fr), выполнение демонстрационных вариантов пробных экзаменов.

5. Построение занятий с опорой не только на внешнюю мотивацию (не сдадите международный экзамен – не поступите в магистратуру французского университета), но и на внутреннюю мотивацию (развитие любознательности, потребности узнать новое).

Приведем в качестве примера описание комбинированного занятия по обучению письменной речи при подготовке к DELF B1. Приступая к обучению письменной речи, необходимо помнить, что под уровнем владения иноязычной письменной речью понимается ее соответствие нормативным языковым, речестилистическим параметрам, а также этическим, коммуникативным и социокультурным требованиям, необходимым и достаточным для реализации эффективной коммуникации на письме [9. С. 57].

Традиционно в качестве критериев оценки письменного сообщения выступают:

1. Содержание (соответствие заданной теме, ситуации, степень раскрытия основной мысли, аргументация).

2. Организация текста (последовательность, логичность, структурирование, композиция).

3. Стиль и регистр (официальный / неофициальный стиль, адекватный регистр).

4. Языковое оформление (разнообразие лексико-синтаксических и грамматических конструкций, орфографическая и грамматическая корректность).

5. Связность (связь внутри и между предложениями, соразмерность частей текста).

6. Расположение частей текста (поля, красная строка, объем).

7. Общее впечатление (интерес адресата к написанному тексту, положительный эффект).

Аналогичные критерии представлены в шкале оценивания письменной речи на международном экзамене DELF B1. В начале занятия преподаватель знакомит студентов с критериями, используя презентацию с изображением шкалы оценивания. Ознакомление с терминологией (*respect de la consigne, cohérence, cohésion, étendue du vocabulaire, morphosyntaxe*) позволяет понять, что объектами контроля являются последовательность, логичность, связность письменного высказывания (употребление средств логической связи), лексический запас, морфологическая и синтаксическая грамотность. Преподаватель напоминает, что необходимо внимательно читать инструкцию к заданию, понимать коммуникативную задачу.

Следующим этапом является анализ письменных сообщений. В арсенале преподавателя имеются письменные сообщения экзаменуемых прошлых лет, анализ языкового оформления которых демонстрирует студентам, что на продвинутом уровне кандидаты должны иметь представление о согласовании времен, грамотно употреблять сослагательного

тельное и условное наклонения. Студенты самостоятельно анализируют содержание, выделяя недостатки: например, в письменном сообщении части текста плохо связаны между собой с точки зрения последовательности, имеются многочисленные отступления от темы, детализируются аспекты, напрямую не связанные с темой.

На этапе тренировки студенты получают задания для подготовки к написанию письменных сообщений:

– Прочитайте абзац. Какова его основная идея? Какие аргументы приводит автор в защиту своей точки зрения? Согласны ли Вы с ним?

– Прочитайте задание. Определите проблему, по которой надо составить высказывание. Напишите вступление.

– Напишите заключение к письменному высказыванию.

– Определите, какими могут быть аргументы к высказанному мнению, к примеру, на тему «Peut-on vivre sans télé?»

Ils ont choisi de vivre sans télé

Ils ont 20, 40 ou 70 ans, ils habitent en ville, travaillent, sont étudiants ou retraités, parents ou célibataires. Bref, ils sont comme vous et moi. Sauf qu'ils n'ont pas la télé. Et ils font partie de ces 5% de Français qui ne possèdent pas de poste fixe. Pour cette minorité réfractaire, la télévision rime avec la pollution mentale, passivité et perte de temps [1].

На заключительном этапе студенты пишут собственные письменные сообщения без использования справочной литературы, на выполнение задания отводится 45 минут. Преподаватель проверяет письменные высказывания, затем проводится работа над ошибками с индивидуальными заданиями для обучающихся.

Процесс подготовки к сдаче международного экзамена DELF продвинутого уровня по французскому языку нацелен на формирование коммуникативных навыков обучаемых, в этой связи выбор учебного курса приобретает особенно важное значение. Преподавание французского языка в Нижегородском государственном педагогическом университете им. К. Минина ведется с использованием учебно-методического комплекса «Alter Ego» (авторы А. Berthet, С. Hugot, В. Sampsonis), данный учебный курс построен в соответствии с коммуникативной методикой и предполагает решение ключевых коммуникативных задач. Каждое занятие направлено на отработку всех видов речевой деятельности: аудирования, говорения, чтения и письма, а также на работу с фонетикой, разными видами текстового материала. Тематика учебного курса соответствует тематическому репертуару, заявленному в требованиях к экзаменам DELF B1, DELF B2. Кроме того, в процессе подготовки к экзаменам используются специальные издания, сборники тренировочных упражнений, соответствующие формату экзамена, УМК, сертифицированные Советом Европы для подготовки к международным экзаменам по французскому языку.

Международный экзамен DELF B1 носит деятельностный, компетентностный, практико-ориентированный характер, его основными блоками являются:

1. Compréhension de l'oral (понимание услышанного).
2. Compréhension des écrits (понимание прочитанного).
3. Production écrite (письмо).
4. Production orale (говорение).

Максимальное количество баллов за каждый блок экзамена – 25, таким образом, лучший результат составляет 100 баллов. Однако кандидату достаточно набрать пороговые 50 баллов, чтобы экзамен был успешно сдан. Длительность экзамена составляет 1 час 45 минут.

Как показала практика, обучающиеся в основном хорошо справляются с заданиями на аудирование, несмотря на то, что аудирование относится к одному из самых сложных видов речевой деятельности. Следуя рекомендациям П.В. Сысоева, который уделял значительное внимание использованию подкастов в обучении аудированию и говорению [10, 11], мы активно использовали радиоподкасты платформы Canal Académie «L'espace apprendre» [12], материалы для аудирования образовательного канала TV5 Monde [13], что позволило сформировать базовые умения аудирования у всех экзаменуемых. Требуют совершенствования умения извлекать информацию из текста, обращая внимание на смысл текста, не акцентируя внимание на понимании каждого слова. Обучающиеся с низкими академическими показателями не умеют отделять главную мысль от второстепенной, с трудом распознают числительные и географические названия в звучащей речи. Некоторые затруднения были связаны с ограничением во времени, которое предназначается для ознакомления с вопросами и выполнения тестовых заданий. В первом и втором заданиях на прочтение вопросов выделяется 30 секунд до первого прослушивания, 30 секунд после первого прослушивания и 1 минута после второго прослушивания для ответов на вопросы. Некоторые студенты не могут мобилизовать свои усилия, им не удается выполнить тест до конца, они допускают ошибки, пропускают вопросы. Принимая во внимание тот факт, что необходимо прослушать три аудиозаписи и выполнить три теста, становится очевидным, что необходимо тренировать темп, умение быстро записывать.

Исходя из характера затруднений и содержания ошибок, допущенных студентами во время выполнения заданий на аудирование, предлагаем следующие рекомендации:

1. Познакомить обучающихся с текстами различных типов и жанров (бытовые диалоги, репортажи, интервью, лекции и т.д.).
2. Слушать аутентичные записи с разными голосами (мужскими, женскими), с различными акцентами, не только с акцентами носителей языка, но и акцентами иностранцев.

3. Развивать механизмы аудирования: фонематический слух, кратковременную и долговременную память, вероятностное прогнозирование, осмысление.

4. Научить студентов правильно выделять главную мысль, основную идею услышанного, ключевые слова и фразы в текстах и вопросах.

5. Учить понимать на слух числительные, географические названия.

6. Фиксировать основные положения услышанного сообщения в кратком виде письменно.

Результаты блока экзамена «Чтение» продемонстрировали, что студенты хорошо справились с заданиями. У большинства обучающихся сформированы ключевые умения чтения. Как правило, студенты умеют извлекать основную информацию из прочитанного текста, выделять главную мысль от второстепенной при помощи ключевых слов и фраз. Данный вид речевой деятельности не вызывает затруднений, сложности возникают при ответе на некоторые вопросы теста, требующие найти подтверждение той или иной мысли в тексте. Некоторые студенты внимательно читают и хорошо понимают содержание представленного документа, однако не могут проанализировать аргументы, примеры, важные детали.

При подготовке к данному блоку экзамена мы рекомендуем:

1. Читать тексты разных жанров (художественную, научно- популярную литературу, в особенности статьи французских газет и журналов и т.д.).

2. Развивать механизмы чтения: кратковременную и долговременную память, вероятностное прогнозирование, осмысление.

3. Практиковать разные виды чтения, учить читать аутентичные тексты с полным и точным пониманием содержания.

4. Развивать языковую догадку, учить читать тексты, не пользуясь словарем.

5. Учить составлять план текста после его прочтения.

Особый интерес, как для студентов, так и для преподавателей, представляет такой вид деятельности, как письмо (*production écrite*). Написание эссе, статьи, письма личного характера позволяет студентам поразмышлять над проблемами, имеющими общепланетарную ценность, а преподавателю не только проанализировать грамматические ошибки, но и проследить умения критического мышления, логического рассуждения, широту кругозора обучающихся, общекультурные знания. Задания на письмо выполнялись студентами в домашних условиях, в процессе подготовки к экзамену мы уделяли большое внимание взаимной проверке и оцениванию. Выступая в роли экзаменаторов, студенты проверяли письменные сообщения друг друга, коллективно анализируя содержание, языковое оформление письменных работ, связ-

ность, выполнение требований по объему. Большинство студентов владеют правилами оформления неофициальных писем, соблюдают деление на абзацы, употребляют средства логической связи. Анализ письменных сообщений студентов показал, что наиболее грамотные, аргументированные письменные продукты получаются, если тема, затронутая в задании, была изучена ранее. Так, например, живой интерес студентов вызвал документ, повествующий о проблеме безработицы молодых дипломированных специалистов:

Vous lisez dans un magazine français ce témoignage d'un jeune diplômé à la recherche d'un premier emploi. Vous écrivez au courrier des lecteurs de ce magazine pour faire part de vos émotions à la lecture de ce témoignage, pour raconter comment s'est passée votre propre recherche d'emploi et pour donner des conseils au jeune homme pour son premier entretien (160 à 180 mots)

Parcours du combattant d'un jeune diplômé

Le témoignage de Sylvain Bleu, 24 ans, diplômé de l'Ecole Supérieure de Commerce.

Titulaire d'un Mastère spécialisé en finance, je ne pensais pas que j'aurais des difficultés à trouver un bon travail à la sortie de l'école. Mais la réalité était différente de mes espoirs! J'ai fait plusieurs mois de stage dans des banques, mais aucune ne m'a proposé de contrat. Finalement, j'ai commencé à chercher dans un autre secteur. Après de nombreux envois de C.V., une entreprise a retenu ma candidature et j'ai obtenu un premier rendez-vous pour le mois prochain. Mais je me sens déprimé, j'ai perdu mon assurance et j'ai l'impression que cet entretien d'embauche ne va pas bien se passer [3. P. 89].

Тема «Современный мир профессий. Рынок труда» была несложна с точки зрения интеллектуального восприятия, проблема текста, очевидно, была близка студентам. Большинство студентов поняли коммуникативную задачу, выполненные письменные высказывания отличались грамотностью, хорошей аргументацией, глубиной содержания.

Вместе с тем необходимо отметить, что в письменных высказываниях студентов наблюдаются грамматические ошибки, в первую очередь к ним относятся согласование времен, употребление артиклей, наблюдались также элементарные ошибки в степенях сравнения прилагательных, в формах неправильных глаголов. Отмечается большое количество лексических ошибок, например в употреблении слов в контексте, использование однообразной и примитивной лексики, несоответствующей уровню сложности экзамена. Лексико-грамматические и орфографические ошибки не дали некоторым студентам возможности получить более высокий балл за данный блок экзамена.

Принимая во внимание тот факт, что большая часть письменных работ выполнялась студентами дома, часто с использованием Интерне-

та и словаря, нами было выделено несколько аудиторных занятий для создания письменных продуктов совершенно самостоятельно, в условиях, приближенных к реальным условиям международного экзамена.

Чтобы преодолеть трудные моменты, рекомендуем:

1. Изучать особенности разных жанров письменной речи (неофициальное письмо, эссе, статьи, странички личного дневника).

2. Научить студентов более внимательно читать инструкцию к заданию, понимать коммуникативную задачу, обращать внимание на формат задания.

3. Анализировать письменные продукты в соответствии с критериями оценивания.

4. Работать над улучшением орфографических навыков, регулярно делать работу над ошибками с подробным объяснением правил употребления лексики и грамматики.

5. Научить соблюдать объем письменного высказывания (160–180 слов).

Наиболее сложным аспектом экзамена, на наш взгляд, является устная часть, состоящая из трех частей: *entretien dirigé*, *exercice en interaction*, *monologue suivi*. Подготовка к первой части (*entretien dirigé*) проходит успешно, студенты заранее составляют монологическое высказывание о себе, своем окружении, интересах и увлечениях, продумывают возможные ответы на вопросы экзаменаторов.

Что касается следующих заданий, то они вызывают некоторые затруднения. Так, в международном экзамене DELF B1 испытуемым предлагается принять участие в ролевом проигрывании ситуации с экзаменатором (*exercice en interaction*). Ситуация описывается несколькими предложениями, определяя роль экзаменатора и роль экзаменуемого. Данная форма контроля диалогических умений позволяет оценить умение верно подобрать тон беседы, подходящие слова и выражения в зависимости от контекста. Известный методист Е.Н. Соловова подчеркивает: «Диалог позволяет в полной мере оценить такой важный параметр устной речи, как взаимодействие, что практически невозможно сделать при использовании монолога для определения уровня владения иностранным языком. Также в заданиях, направленных на оценивание диалогических умений экзаменуемых, проверяются такие параметры устной речи, как диапазон, беглость, связность» [14. С. 62]. Как показала практика, студенты не всегда умеют адекватно реагировать на заданные вопросы, аргументы, возражения экзаменатора, допускают ошибки в языковом оформлении. Требуется дальнейшая работа по обучению речевому взаимодействию в диалогической речи.

Составление монологического высказывания, подготовленного на базе прочитанного текста (отрывка из газет, журналов), также вызывает некоторые сложности. Отметим, что студенты блестяще справля-

ются с составлением монолога, если тематика и проблематика документа знакомы обучающимся. Наблюдаются ситуации, когда студенты не пытаются выразить собственные мысли, а воспроизводят заученные фразы и тексты, соотнося их с проблематикой документа. Обратимся к примерам:

На этапе тренировки студент получил документ с текстом следующего содержания:

Le succès du livre électronique

Surprise de ce Noël, le livre électronique s'est vendu plus que le livre traditionnel... Pour la première fois depuis son lancement sur Amazon, le lecteur numérique Kindle (exclusivité Amazon) s'est vendu plus que le livre traditionnel, durant la journée du 25 décembre.

Si le grand intérêt du public s'explique par la maniabilité et le coût moindre du produit, il faut toutefois nuancer ce succès inattendu par quelques explications.

En effet, le Kindle, permettant de lire les livres électroniques, s'est beaucoup offert comme cadeau de Noël le 24, et tout naturellement les heureux destinataires de ce présent se sont empressés de commander des ouvrages pour tester leur nouveau jouet... Le catalogue du Kindle comprend à ce jour 390 000 titres, en très grande majorité en anglais.

L'e-book, futur leader de la vente de livres? Pas si sûr... Nombre de grands lecteurs préfèrent feuilleter une bonne vieille édition papier...

Et vous? Pensez-vous que le livre électronique puisse remplacer le livre papier? [3. P. 129].

Студент интерпретировал содержание текста по-своему и, используя фразы-клише, представил монолог о чтении книг, роли чтения в нашей жизни. Простая на первый взгляд тема оказалась сложной для экзаменуемого с недостаточно развитой коммуникативной компетенцией, ограниченным словарным запасом и нехваткой социокультурных знаний.

Разделяя точку зрения М.В. Вербицкой, К.С. Махмурян и В.Н. Симкина, мы считаем, что проблема формирования умений неподготовленной, спонтанной речи остается одной из самых актуальных. «Спонтанная речь является важной целью обучения, так как реальная жизнь требует вести спонтанный обмен информацией, высказывать и обосновывать свою точку зрения и свое отношение к обсуждаемым темам и проблемам» [15. С. 43].

Часто у экзаменуемых недостаточно развиты умения анализировать информацию, обобщать, приводить конкретные примеры и аргументы. Так, например, ознакомившись с текстом «*Payez pour entrer en ville?*», который повествует о загрязнении больших городов и возможных путях решения экологической проблемы мегаполисов при помощи введения налога для водителей (*le péage urbain*), студент с легкостью согласился с мнением автора о необходимости налога. Однако вопросы

преподавателя вывели монолог за рамки предложенной темы: не считают ли вы, что введение подобной меры нарушает права жителей центра города, возможно ли подобное решение экологической проблемы больших городов в России? В итоге у экзаменуемого не получилось убедительно и аргументированно ответить на вопросы, монологическое высказывание получилось как заученная, схожая по проблематике тема.

Следует отметить, что многие студенты допускают фонетические и лексико-грамматические ошибки, не владеют достаточным лексическим запасом, соответствующим заявленному уровню. Слабые студенты не обучены аргументированию собственного мнения. Некоторым студентам недостаточно времени для размышления и построения грамотного аргументированного высказывания (на подготовку монологического высказывания выделяется 10 минут).

При подготовке к блоку экзамена «Говорение» мы рекомендуем:

1. Развивать неподготовленную речь, используя разнообразные формы заданий, новые ситуации общения, проблемные тексты.

2. Учить построению связного высказывания таким образом, чтобы оно включало введение, основную часть (описание, повествование) и заключение.

3. Работать не только над формой высказывания, но и над содержанием, не допуская отступлений от темы.

4. Совершенствовать подготовку к речевому взаимодействию в диалогической речи в процессе составления диалогов и разыгрывания проблемных ситуаций.

5. Обращать внимание на лексический запас обучаемых, ошибки в языковом оформлении, так как лексический аспект, морфологическая и синтаксическая правильность, произношение также являются объектами контроля.

Заключение

Итоги пробного экзамена в целом показали хороший уровень подготовки студентов, что является результатом планомерных, целенаправленных действий, основанных как на систематическом обучении в условиях университета, так и рефлексии работ экзаменуемых в процессе комбинированных занятий. Объяснение и тренировка различных коммуникативных стратегий, анализ и обсуждение критериев оценивания, самих выполненных работ помогли ликвидировать устойчивые ошибки. Анализ результатов пробного экзамена показал, что рецептивные умения обучающихся развиты намного лучше, чем продуктивные, наиболее успешно студенты справились с блоками «Аудирование» и «Чтение». В этой связи необходимо обращать особое внимание на письменную и устную речь, в разделе «Говорение» тренировать спон-

танную речь, отрабатывать актуальные коммуникативные ситуации монологической речи. При подготовке к международным экзаменам важно учить обучающихся мыслить, развивать их аналитические способности, коммуникативные умения.

Литература

1. *Centre international d'études pédagogiques*. URL: <http://www.ciep.fr/> (дата обращения: 15.06.2018).
2. **Ефремова Н.Н.** Некоторые вопросы подготовки к международным экзаменам по французскому языку // *Иностранные языки в школе*. 2013. № 2. С. 50–56.
3. **Breton G., Lepage S., Rousse M.** Réussir le DELF B1. Paris : Didier, 2010.
4. **Бубнова Г.И., Денисова О.Д., Морозова И.В., Ратникова Е.И.** Готовимся к олимпиаде по французскому языку. Школьный и муниципальный этапы. Второй выпуск. СПб. : Люмьер, 2018.
5. **Бубнова Г.И.** Олимпиадные задания по французскому языку. Лексико-грамматическое тестирование. Кн. 1, 2: Уровень сложности B1, B2. СПб. : Люмьер, 2014.
6. **Ефремова Н.Н.** Некоторые подходы к обучению и контролю письменной речи в рамках подготовки к международному экзамену по французскому языку DELF B2 // *Иностранные языки в школе*. 2014. № 12. С. 28–35.
7. **Семенова И.В., Метелькова Л.А.** Подготовка учащихся к международным экзаменам по французскому языку // *Актуальные вопросы лингводидактики и методики преподавания иностранных языков*. Чебоксары : ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева», 2018. С. 49–52.
8. **Бартенева И.Ю., Левина М.С.** Новый формат экзаменов на Дипломы Торгово-промышленной Палаты региона Париж Иль-де-Франс // *Профессиональное лингвообразование : материалы одиннадцатой междунар. науч.-практ. конф.* Н. Новгород : РАНХиГС, 2017. Т. 11. С. 102–105.
9. **Кузьмина Л.Г.** Критерии оценки уровня сформированности умений иноязычной письменной речи // *Опыт билингвального образования средствами родного и иностранного языков в России*. М. : Еврошкола, 1999. Ч. 2. С. 56–58.
10. **Сысоев П.В.** Подкасты в обучении иностранному языку // *Язык и культура*. 2014. № 2 (26). С. 189–201.
11. **Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н.** Технологии Веб 2.0: Социальный сервис подкастов в обучении иностранному языку // *Иностранные языки в школе*. 2009. № 6. С. 8–11.
12. **Радиоканал Академии** : официальный сайт. URL: <http://www.canalacademie.com/apprendre> (дата обращения: 15.06.2018).
13. **Франкофонный образовательный канал** : официальный сайт. URL: <http://apprendre.tv5monde.com> (дата обращения: 15.06.2018).
14. **Соловова Е.Н., Родоманченко А.С.** Формы контроля диалогических умений в международных экзаменах по английскому языку // *Иностранные языки в школе*. 2013. № 5. С. 61–65.
15. **Вербицкая М.В., Махмурян К.С., Симкин В.Н.** Методические рекомендации для учителей, подготовленные на основе анализа типичных ошибок участников ЕГЭ 2016 года по английскому языку // *Педагогические измерения*. 2016. № 4. С. 22–45.

Сведения об авторе:

Ефремова Наталия Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иноязычной профессиональной коммуникации Нижегородского государственного педагогического университета им. Козьмы Минина (Нижний Новгород, Россия). E-mail: nat_ef@mail.ru

Поступила в редакцию 14 марта 2019 г.

PECULIARITIES OF THE PREPARATION FOR INTERNATIONAL EXAMS IN THE FRENCH LANGUAGE IN THE EDUCATIONAL PRACTICE OF THE UNIVERSITY

Efremova N.N., PhD, Associate Professor of the Department of foreign language professional communication at Kozma Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University (Nizhny Novgorod, Russia). E-mail: nat_cf@mail.ru

DOI: 10.17223/19996195/45/15

Abstract. The article deals with the peculiarities of the preparation of the students of K. Minin Nizhny Novgorod Pedagogical University specializing in “Pedagogical education”, profile “Foreign language (English)” and “Foreign language (French)”, for the international exam in the French language DELF B1. The peculiarity of preparation for the international exams at the university is that it organically combines lectures and practical classes aimed at the training of a certain type of speech activity. Combined classes, created with the use of lectures containing requirements and criteria of assessment of the completed tasks, the main recommendations for their correct implementation, the scale of assessment for such activities as speaking and writing, provide more conscious and effective preparation. Unlike the majority of language schools offering international certification, the preparation for the international exam at the university has such advantages as deep and conscious intake of material, and not just plain “drilling” for completing the blocks of exam, as well as analysis of requirements and criterion for assessment. Considering the work experience as an examiner at the Cultural and Educational Organization “Alliance Française Nizhny Novgorod” the author gives the analysis of the implementation of tasks in listening, reading, writing and speaking. The article presents the results of the mock exam, describes the difficulties arising in the process of preparation for the exam, learning achievements and typical mistakes of the examinees and provides the recommendations for the improvement of the preparation for the international exam in the French language.

Keywords: international exams; peculiarities of preparation for the international exam; requirements and criteria of assessment; analysis of results; typical mistakes; recommendation for teachers.

References

1. Centre international d'études pédagogiques [International Center for Pedagogical Studies] <http://www.ciep.fr/>
2. Efremova N.N. (2013) Nekotorye voprosy podgotovki k mezhdunarodnym ekzamenam po francuzskomu yazyku. [Some questions on preparing for international exams in the French language] // Inostrannyye yazyki v shkole. 2. pp. 50-56.
3. Breton G., Lepage S., Rousse M. (2010) Réussir le DELF B1. [Succeed in DELF B1] Paris : Didier.
4. Bubnova G.I., Denisova O.D., Morozova I.V., Ratnikova E.I. (2018) Gotovimsya k olimpiade po francuzskomu yazyku. [Preparing for the olympiad in the French language] Shkol'nyj i municipal'nyj etapy. Vtoroj vypusk. SPb: Ljum'er.
5. Bubnova G.I. (2014) Olimpiadnye zadaniya po francuzskomu yazyku. Leksiko-grammaticheskoe testirovanie. [French language olympiad tasks. Lexico-grammatical testing] Kniga1,2. Uroven' slozhnosti B1, B2. SPb: Ljum'er.
6. Efremova N.N. (2014) Nekotoryye podkhody k obucheniyu i kontrolyu pismennoy rechi v ramkakh podgotovki k mezhdunarodnomu ekzamenu po frantsuzskomu yazyku DELF B2 [Some approaches to learning and controlling writing as part of preparation for the international exam in French DELF B2]// Inostrannyye yazyki v shkole. 12. pp. 28-35.
7. Semenova I. V., Metelkova L.A. (2018) Podgotovka uchashchikhsya k mezhdunarodnym ekzamenam po frantsuzskomu yazyku [Preparation of students for international exams in

- French] // V kn.: Aktualnyye voprosy lingvodidaktiki i metodiki prepodavaniya inostrannykh yazykov. Cheboksary : FGBOU VPO "Chuvashskiy gosudarstvennyy pedagogicheskiy universitet im. I.Ya. Yakovleva". pp. 49-52.
8. Barteneva I.Yu., Levina M.S. (2017) Novyy format ekzamenov na Diplomy Torgovopromyshlennoy Palaty regiona Parizh Il-de-Frans [New format of examinations for Diplomas of the Chamber of Commerce in the region of Paris Ile-de-France] // V kn.: Professionalnoye lingvoobrazovaniye. Materialy odinnadsatoy mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii. Vol. 11. N. Novgorod : RANKhiGS. pp. 102-105.
 9. Kuz'mina L.G. (1999) Kriterii ocenki urovnya sformirovannosti umeniy inoyazychnoy pis'mennoj rechi [Criteria of assessment of the level of skills in the foreign written speech] // Opyt bilingval'nogo obrazovaniya sredstvami rodnogo i inostrannogo yazykov v Rossii. Ch.2. M.: Evroshkola. pp.56-58.
 10. Sysoev P.V. (2014) Podkasty v obuchenii inostrannomu yazyku [Podcasts in the foreign language teaching] // Jazyk i kul'tura – Language and culture. 2. pp. 189-201.
 11. Sysoev P.V., Evstigneev M.N. (2009) Tehnologii Veb 2.0: Social'nyj servis podkastov v obuchenii inostrannomu yazyku [Web 2 Technologies: Podcast social service in foreign language teaching] // Inostrannyye yazyki v shkole. 6. pp. 8-11.
 12. Radiokanal Akademii [Radiochannel of the Academy] <http://www.canalacademie.com/apprendre>
 13. Frankofonnyj obrazovatel'nyj kanal [Francophone educational channel] <http://apprendre.tv5monde.com>
 14. Solovova E.N., Rodomanchenko A.S. (2013) Formy kontrolja dialogicheskikh umeniy v mezhdunarodnykh jekzamenah po anglijskomu yazyku [Forms of controlling dialogue skills in the English language international exam] // Inostrannyye yazyki v shkole. 4. pp. 61-65.
 15. Verbickaja M.V., Mahmurjan K.S., Simkin V.N. (2016) Metodicheskie rekomendacii dlja uchitelej, podgotovlennyye na osnove analiza tipichnykh oshibok uchastnikov EGE 2016 goda po anglijskomu yazyku [Methodical recommendations for teachers based on the analysis of typical mistakes in the participants of the English language State Exam in 2016] // Pedagogicheskie izmereniya. 4. pp. 22-45.

Received 14 March 2019

ОСВОЕНИЕ КИТАЙСКИМИ СТУДЕНТАМИ РУССКОГО ЯЗЫКА В ПРОЦЕССЕ ВОКАЛЬНОГО АНСАМБЛЕВОГО ИСПОЛНИТЕЛЬСТВА

**Н.И. Кашина, Н.Г. Тагильцева,
Л.В. Добровольская, О.А. Овсянникова**

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена увеличением количества китайских студентов, поступающих в российские вузы. Залогом их успешного обучения, формирования необходимых профессиональных компетенций, осуществления адаптации к условиям жизни в России является овладение ими русским языком. Китайские студенты, начинающие изучать русский язык, сталкиваются с рядом трудностей, в том числе фонетических, обусловленных отсутствием в китайском языке фонетических противопоставлений глухих и звонких, твердых и мягких согласных, несоответствием китайской и русской артикуляционной базы, более «богатым» и разнообразным вокализмом китайского языка и т.д. В системе консонантизма русского и китайского языков также есть ряд различий: в русском языке согласные звуки дифференцируются по звонкости / глухости и твердости / мягкости, в китайском произношение звуков осуществляется с придыханием и без него и т.д. Вследствие этого, у китайских студентов возникает ряд ошибок восприятия и реализации согласных в речи. Авторами описан опыт решения проблемы преодоления фонетических трудностей в изучении русского языка китайскими студентами в процессе вокального ансамблевого исполнительства, накопленный в Институте музыкального и художественного образования Уральского государственного педагогического университета. В статье раскрывается педагогический потенциал вокального ансамблевого исполнительства в освоении китайскими студентами русского языка: работа в ансамбле смягчает психологический барьер – студенты получают возможность экспериментировать со стилями общения, осваивать и отрабатывать коммуникативные умения и навыки; доминирующим в ансамблевом исполнительстве являлся слуховой компонент – вначале у человека происходит осознание артикуляционных движений в единстве с их звуковыми образами (акустической нормой), затем осуществляется работа по формированию произносительных навыков; подобная организация занятий дает возможность педагогу услышать каждого участника ансамбля и предоставляет возможность коррекции в произношении; освоение китайскими студентами русского языка происходит в деятельности, что является наиболее эффективным; китайским студентам легче осваивать русский язык в коллективной учебной деятельности, а не индивидуально, что связано с особенностями китайской культуры. Определены методы обучения (повтор, контраст, пластическое интонирование, подпевание, подхватывание, визуальное восприятие), особенности организации занятий – артикуляционная разминка, отрабатывание скороговорок, попевок и повторение сложных для произношения фрагментов песен, голосовые игры и речевой хор, освоение / разучивание новой песни с применением преподавателем ряда методов музы-

кального образования, итоговое исполнение освоенной песни. Итогом работы стала разработанная методика освоения китайскими студентами русского языка в процессе вокального ансамблевого исполнительства. Методика может быть использована преподавателями, работающими с китайскими студентами, обучающимися по профилю «Музыкальное образование».

Ключевые слова: лингвистическая компетенция; фонетика; произношение; китайские студенты; вокальное ансамблевое исполнительство.

Введение

Российская образовательная система сегодня претерпевает значительные изменения в связи с тем, что в «Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года», государственной программе Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 гг. и других официальных документах одной из приоритетных задач является привлечение на обучение в российские вузы иностранных студентов, доля которых, по оценкам ЮНЕСКО, к 2020 г. должна вырасти до 10%. Реализация данной стратегической задачи будет показателем повышения международной конкурентоспособности российского образования, критерием его высокого качества и позволит России стать одним из лидеров в области экспорта образовательных услуг.

В связи с развивающимся в последние десятилетия взаимодействием России и Китая в области международной политики, экономики, образовательной сферы, особой популярностью у китайских студентов, осваивающих различные направления и профили профессиональной подготовки, пользуются российские вузы. В меморандуме «О реализации Плана действий по развитию российско-китайского взаимодействия в гуманитарной сфере» (2012 г.) говорится о необходимости проведения мероприятий, направленных на углубление взаимовыгодного партнерства в сфере высшего образования, расширение практики молодежных обменов в области образования, преподавание и изучение русского и китайского языков как иностранных в китайских и российских образовательных учреждениях, распространение и внедрение прогрессивных методов ведения учебного процесса и т.д.

Залогом успешного обучения китайских студентов, формирования у них необходимых профессиональных компетенций, осуществления нормальной адаптации к новым условиям жизни в России является овладение ими русским языком, что сопряжено с рядом трудностей, связанных с иной социокультурной и языковой средой, разницей в русском и китайском менталитетах, культурных традициях, правилах поведения, в системах обучения (в Китае доминирует знаниевая парадигма и соответствующие ей формы обучения) и т.д.

Одним из способов освоения китайскими студентами русского языка является вокальное ансамблевое исполнительство. В статье описан опыт решения проблемы преодоления фонетических трудностей в изучении русского языка китайскими студентами (что способствует формированию их лингвистической компетенции, включающей фонетику), накопленный в Институте музыкального и художественного образования Уральского государственного педагогического университета. Это студенты, обучающиеся по направлению «Педагогическое образование», профиль «Музыкальное образование», и студенты-филологи, обучающиеся в Институте филологии, культурологии и межкультурной коммуникации Уральского государственного педагогического университета, которые параллельно занимаются музыкой.

Цель, которая ставится и решается в статье, – теоретически обосновать методику освоения китайскими студентами русского языка в процессе вокального ансамблевого исполнительства.

В работе использовались следующие методы: теоретические (изучение, обобщение и анализ научной литературы по проблеме исследования, сравнение, сопоставление теоретических позиций различных авторов), эмпирические (анкетирование, метод творческих заданий, опытно-поисковая работа).

Обзор литературы

В научной литературе в последние десятилетия авторами рассмотрено множество способов изучения языка посредством включения различных видов искусства. Так, например, Yang Chunlei [1] предлагает использовать в обучении языку живопись, определяя ее как экстралингвистическое средство. Применяя метод беседы, в ходе ситуативной речи о произведениях живописи, студенты актуализируют свой лексический запас, осуществляют поиск необходимых слов и устойчивых фраз для выражения своих мыслей.

В работах I. Zeromskaite [2], D. Strait, N. Kraus [3] раскрывается педагогический потенциал музыкального искусства, доказывается взаимосвязь ритма и интонации в исполнении музыки и разговорной речи. В процессе обучения студенты параллельно осваивают ритм и интонацию в музыке и мелодику и ритм изучаемого языка.

У Лижуи [4] указывает на необходимость освоения и сопоставления культурных знаний и традиций двух народов – китайского и русского. При этом он акцентирует внимание на таких особенностях китайской культуры, как коллективность и визуализация ее форм. Автор делает вывод о том, что китайским студентам легче осваивать русский язык в коллективной учебной деятельности (ансамбли, оркестры, хоры), а не индивидуально. Продуктивно использование визуальных знаковых

форм – нот, ремарок, несущих необходимую для музыканта-исполнителя информацию и т.д.

В американской системе актуально включение студентов разных национальностей в хоровую культуру «титульной нации» в процессе пения в хоровом коллективе [5]. Анализ многочисленных учебных пособий позволяет увидеть данную идею во многих учебниках, учебных пособиях по изучению английского языка [6], когда популярный песенный репертуар осваивается («пропевается») обучающимися прямо на занятиях иностранным языком.

В исследованиях российских авторов А.П. Черватюк [7] и И. Карташевой [8] также раскрываются способы обучения языку посредством пения. Куплетная форма песен, где неоднократно повторяется припев, дает возможность быстрого запоминания текста. Используя прием подпевания, «подхватывания» [9], характерный для традиционной русской народной культуры, быстро запоминаются мелодия и поэтическая основа песни.

Проблема освоения китайскими студентами русского языка не является новым направлением в отечественной лингводидактике и имеет давние традиции. Исследователями раскрываются: проблемы адаптации китайской и российской систем образования на лингвистических факультетах [10, 11]; особенности профессиональной подготовки китайских студентов по русскому языку [12], а также коммуникативного и речевого поведения китайских студентов [13], фонетические аспекты постановки русского произношения китайцам [14] и т.д.

Отечественными и китайскими учеными указывается на специфические особенности китайского языка: его тональную основу, идеографическую природу, специфику произношения звуков и т.д. [15]. В связи с этим, значимыми проблемами, с которыми сталкиваются китайские студенты, начинающие изучать русский язык, на которые указывают современные российские и зарубежные ученые [10, 11, 14, 16], являются:

- фонетические трудности китайских студентов в произнесении звуков русского языка, которые обусловлены отсутствием в китайском языке фонологических противопоставлений глухих и звонких, твердых и мягких согласных;

- несоответствием китайской и русской артикуляционной базы;

- более «богатым» и разнообразным вокализмом китайского языка (выделяется до десяти гласных фонем, противопоставленных друг другу по трем дифференциальным признакам – ряду, подъему и лабиализации).

В системе консонантизма русского и китайского языков также есть ряд различий:

- в русском языке согласные звуки дифференцируются по звонкости / глухости и твердости / мягкости, в китайском произношение звуков осуществляется с придыханием и без него;

– в русском языке есть консонантные сочетания, а в китайском отсутствуют звук «з» и дрожащий «р».

Вследствие этого, у китайских студентов возникает ряд ошибок восприятия и реализации согласных в речи – неразличение звонких и глухих согласных, неразличение твердых и мягких согласных, произношение согласных с придыханием и т.д. [15].

Среди многих способов устранения названных ошибок в речи китайских студентов при изучении ими русского языка являются вокализация и пение. В вокальной речи, близкой к разговорной, более четко произносятся согласные звуки, осуществляется распев гласных, когда, например, одна гласная распевается на несколько нот, в связи с чем интонационная структура распева является весьма разнообразной, как в китайском языке. Поэтому для китайских студентов не составляет трудностей исполнять такие вокализы в пении (например, при распевании гласных «а», «о», «у», на множество вокальных интонаций). При этом китайские студенты, как и в своем языке, пропевая голосом на один звук разнообразные интонации, учатся правильно произносить гласные. В вокальном произведении ударные слоги в словах, как правило, попадают на сильные доли метра, отчего вокальное исполнение способствует и запоминанию слов, и осознанию правильного ударения в них.

Еще одним фактором, способствующим освоению китайскими студентами фонетики русского языка в пении, является репетиционная работа. Любой творческий коллектив (например, вокальный ансамбль) включен в концертную деятельность, которая требует большого количества репетиций. На этих репетициях студентами осваиваются мелодия вокального произведения, его ритмическая организация, образный строй и т.д. В процессе многократных повторений руководитель ансамбля вынужден обращать внимание на четкое произношение слов, правильные ударения, верную фразировку, кульминационные слова во фразе и т.д. Как пишет Ю.М. Ильинов, «вокальная речь, несомненно, не может считаться спонтанной, – более того, она является отрепетированной речью, в которой благодаря многократному повторению (“впеванию”) становится возможным близкое к абсолютному воспроизведение артикуляционной программы» [17. С. 83]. Далее он делает вывод о том, что вокальная речь является частью языковой культуры, а потому обучение языку в процессе пения предполагает и освоение языковой культуры.

Обзор литературы, связанной с проблемой поиска способов освоения русского языка китайскими студентами в процессе вокального ансамблевого исполнительства, позволил выявить те основные идеи, которые были положены в основу методики освоения русского языка китайскими студентами, обучающимися по профилю «Музыкальное образование», и сту-

дентами-филологами, обучающимися в Институте филологии, культурологии и межкультурной коммуникации Уральского государственного педагогического университета, которые параллельно занимаются и музыкой.

Исследование

Профиль «Музыкальное образование» является очень востребованным китайскими студентами в связи с тем, что в Китае, несмотря на широкое распространение западноевропейской и американской музыкальной педагогики, высоко ценят традиции российского музыкального образования. Кроме того, как отмечают представители китайского педагогического сообщества (Лю Цзин), уровень общей музыкальной культуры учителей музыки в Китае остается невысоким отчасти потому, что музыкально-педагогические концепции сегодня находятся в стадии становления.

При составлении учебного плана музыкальной подготовки китайских студентов педагоги Института музыкального и художественного образования Уральского государственного педагогического университета, в частности кафедры музыкального образования, опирались на известный подход в обучении иностранному языку, который является наиболее востребованным сегодня во всем мире: изучение культуры посредством языка и языка через введение обучающегося в мир культуры страны изучаемого языка. Культура как средство освоения языка предполагает не только знакомство с теми или иными культурными фактами, но и активное участие обучающегося в воспроизведение культурных артефактов. Социализирующая функция культуры предполагает вхождение индивида в социальную среду, усвоение им норм, ценностей и значений культуры данного социума, его языка [18]. Данный подход позволяет не только обогатить содержательную сторону речи, но и внести значительный вклад в воспитание у китайских студентов ценностного отношения к истории, традициям и достижениям русского народа.

Китайские студенты, обучающиеся в Институте музыкального и художественного образования Уральского государственного педагогического университета, совместно с российскими студентами включались в работу ансамбля казачьей песни «Братчина» под руководством доцента кафедры музыкального образования О.А. Москаленко.

Такое включение в совместное ансамблевое исполнительство китайских и российских студентов было обусловлено тем педагогическим потенциалом, которым обладает вокальное ансамблевое исполнительство.

Во-первых, пение и работа в ансамбле смягчали психологический барьер – устраняли имеющуюся у китайских студентов «боязнь» неправильного произношения русских слов. Работая в коллективе, сту-

денты получали возможность активно экспериментировать со стилями общения, осваивать, а затем отрабатывать коммуникативные умения и навыки, ощущая поддержку и личностную защищенность, получали опыт свободного вхождения в диалог с людьми иной культуры.

Во-вторых, доминирующим в ансамблевом исполнительстве являлся слуховой компонент, так как в начале у студентов происходило осознание артикуляционных движений в единстве с их звуковыми образами. Этой акустической норме (слуховому представлению о звуке, подлежащем воспроизведению) впоследствии была подчинена работа по формированию у них произносительных навыков. Отметим, что данный звуковой образ хранится, содержится в сенсорном опыте каждого человека. Мышечные чувства, менее других отражающиеся в сознании, ориентируются именно на слуховой анализатор [19]. Обучающиеся китайские студенты всегда имели возможность соотнести произносимый звук с эталоном (в исполнении русских студентов).

В-третьих, подобная организация занятий давала возможность педагогу не только услышать ансамблевую «вертикаль» звучания, но и каждого участника ансамбля отдельно, и предоставляла возможность коррекции в произношении русских слов китайскими студентами.

В-четвертых, освоение китайскими студентами русского языка происходило в деятельности (применялся деятельностный подход), поскольку «вживание» человека в ту или иную культуру происходит посредством речевой, коммуникативной деятельности.

В-пятых, китайским студентам легче осваивать русский язык в коллективной учебной деятельности, а не индивидуально, что связано с такой особенностью китайской культуры, как коллективность.

Отметим, что каждый китайский студент, пришедший в вокальный ансамбль, был прослушан руководителем ансамбля и педагогами по вокалу, работающими на кафедре музыкального образования Уральского государственного педагогического университета. Данная начальная диагностическая процедура касалась выявления диапазона голоса студентов, определения степени сформированности вокально-хоровых навыков: певческого дыхания, звукоизвлечения, умений осуществлять мягкую и твердую атаку, наличия проблем голосового аппарата, владения русским языком и т.д. Одним из критериев данной диагностики было определение сформированности у китайских студентов артикуляционных навыков: четкого произношения согласных звуков, дифференциации гласных звуков, правильности произношения слов, ударений в словах и т.д.

Результаты диагностики показали следующее. В процессе диагностики уровня сформированности артикуляционных навыков (для которой были взяты простые для исполнения русские народные песенки-попевки, которые используются в музыкальном образовании детей

младшего дошкольного возраста) 95% китайских студентов показали замену согласных и гласных. Например, вместо слов «*Летел сокол, уронил сапожок*» китайские студенты произносили «*Лител сокол, улонил сапасок*»; вместо «*Заинька по сенечкам гулял, погулял*» они произносили «*Заинька по сенескам гулял, погулял*» и т.д. Также китайские студенты ставили неправильные ударения в словах, у них было нечеткое произношение согласных звуков, отчего попевка превращалась в вокализ («*Кок покок, маадой даок*» вместо «*Скок поскок, молодой дроздок*»). Отметим, что педагогом несколько раз исполнялась одна фраза попевки а`сарелла, после чего студент ее повторял. Таким образом, указанные исследователями ошибки, часто встречающиеся в фонетике у китайских студентов, были обнаружены и в начальной их диагностике.

В течение учебного года в Институте музыкального и художественного образования Уральского государственного педагогического университета осуществлялась работа по освоению китайскими студентами фонетики русского языка в процессе вокального ансамблевого исполнительства. Данный процесс был разбит на три этапа.

Организационное построение занятий на всех этапах работы ансамбля было следующим:

- артикуляционная разминка, отработка скороговорок, попевок и повторение сложных для произношения фрагментов песен;

- голосовые игры и речевой хор, в процессе которых разные партии (сопрано, альты и т.д.) включались в диалог, игры со звуками и жестами, когда студенты имитировали движение машины, отрабатывая звук «р», или падающие листья, произнося звук «ш»;

- осваивание новой песни, работа по частям (фрагментам) с применением преподавателем ряда методов музыкального образования – метода повтора, метода контраста, пластического интонирования (показ жестом смысловой / интонационной вершины фразы, протяженность звучания гласного звука и т.д.), метода подпевания, подхватывания (продолжение участниками ансамбля музыкальных фраз, начатых солистом), метода визуального восприятия;

- итоговое (концертное) исполнение освоенной песни.

На первом этапе освоения китайскими студентами русского языка в процессе вокального ансамблевого исполнительства преподаватель при распевании использовал вокализацию песни «Подмосковные вечера» на гласные «а» и «о». Данная песня очень популярна в Китае, и все китайские студенты были с ней знакомы, поэтому воспроизведение мелодии не доставляло им трудности и позволило сосредоточиться на правильном произнесении гласных. Формирование правильного произношения звука «р» на первом и втором этапах методики осуществлялось через использование вспомогательных согласных звуков «б» и

«д». Использовались распевания на слоги «Бра-бро-бру», «Дра-дро-дру». После распевания преподаватель использовал небольшие по объему дидактические единицы – скороговорки, содержащие в себе необходимую для освоения китайскими студентами концентрацию определенных звуков (например, «От топота копыт пыль по полю летит», «Бык тупогоб, тупогубенький бычок, у быка белая губа была тупа»). На этом же этапе использовалась игра «Эхо», когда китайские студенты повторяли за русскими студентами какое-либо слово из разучиваемой песни. Здесь же применялся *метод визуального восприятия*, в процессе реализации которого китайским студентам предлагалась для восприятия видеозапись конкретной песни в исполнении профессионального вокального ансамбля (эталон звучания), а затем осуществлялось исполнение ими самими данного музыкального произведения, после чего происходила коррекция ошибок в произношении. Также применялся *метод подпевания, подхватывания*, позволивший китайским студентам не просто произносить нужную артикуляцию, но и соотносить произносимый звук с эталоном, воспроизводимым русскими студентами в процессе пения. Данный метод обучения можно сравнить с *сознательно-имитационным методом организации деятельности*, описанным С.В. Куприенко и О.Р. Семёновой [20], которые указывают на то, что эффективность усвоения звуковой формы языка зависит от сформированности слухопроизносительных навыков обучающегося, фонематического слуха и интонационных навыков. На данном этапе осуществлялось разучивание русской народной песни «Расплетала косы русые береза», канта петровских времен «Славны были наши деды», в процессе которого происходила работа над правильным звукообразованием звуков «д» и «т».

На втором этапе освоения китайскими студентами русского языка в процессе вокального ансамблевого исполнительства преподаватель при распевании использовал вокализацию песни «Подмосковные вечера» на гласные «ы» и «и». Здесь же студентам для проговаривания предлагались скороговорки «На дворе трава, на траве – дрова, не руби дрова на траве двора», рифмы («Дра-дра-дра, на тропинке два ведра», «Дро-дро-дро, я несу еще ведро», «Дру-дру-дру, вот и друг идет к ведру», «Дры-дры-дры, да, друзья всегда мудры» и т.д.), которые позволяли сформировать языковую привычку в звукообразовании.

Если на первом этапе в процессе использования преподавателем игры «Эхо» китайские студенты повторяли за русскими какое-либо одно слово из разучиваемой песни, то здесь – целые фразы. *Метод визуального восприятия* использовался на данном этапе для записи на доске ударных слогов. Осуществлялось *пение по цепочке*, когда русские студенты поочередно с китайскими студентами по фразам пели разучиваемую песню. Реализовался *метод подпевания, подхватывания*, когда

запев солировал русский студент, а припев подпевали сначала русские студенты, затем китайские. На данном этапе разучивалась песня «Катюша» (муз. М. Блантера, сл. М. Исаковского).

На третьем этапе освоения китайскими студентами русского языка в процессе вокального ансамблевого исполнительства преподаватель при распевании использовал вокализацию песни «Подмосковные вечера» на гласные «а», «о», «у», «ы», «и». Здесь же студентам для проговаривания предлагались скороговорки «У боярина бобра нет богатства, нет добра – два бобренка у бобра лучше всякого добра», «Стоит поп на копне, колпак на попе». При пении какой-либо песни использовался ритмический аккомпанемент (барабан на сильную долю), чтобы ударение в слове и в пении совпадали. Метод визуального восприятия реализовался на данном этапе иначе, чем на предыдущем. Китайские студенты записывали на смартфон свое исполнение и затем осуществляли его коррекцию. На данном этапе разучивались песни И. Иванова «Казачья», Е. Родыгина «Свердловский вальс». Все это способствовало приобщению китайских студентов к русской музыкальной культуре [21].

На всех трех этапах применялись приложения для смартфонов, методика использования которых описана нами в [22, 23]:

1. Приложение для смартфонов VocaLive, которое давало возможность китайским студентам репетировать и готовиться к выступлению, поскольку с его помощью можно хранить одно- и многоканальные записи, что очень удобно для многоголосного вокального исполнения. При подключении микрофона и наушников студенты из Китая могли записать и прослушать собственное звучание, загрузить мелодию (или исполнение данной песни на русском языке) и наложить на нее свое исполнение. Также с помощью данного приложения можно было загружать уже готовые фонограммы из библиотеки смартфона или ПК для записи голоса с готовой звуковой дорожкой и т.д. Кроме этого китайские студенты записывали при помощи данного приложения скороговорки и слова песен.

2. Приложение для смартфонов Real Piano позволяло китайским студентам исполнять мелодию песни одноголосно, одновременно подыгрывая себе на виртуальном фортепиано, произнесение слов при этом корректировалось русскими студентами и / или преподавателем.

Итоговой формой работы данного вокального ансамбля, участником которого были, наряду с русскими, и китайские студенты, было участие в ряде концертных мероприятий: концерт, посвященный 20-летию казачьего ансамбля «Братчина», концерт для делегации из Байчэнского педагогического института (КНР), концерт российско-китайской песни «Музыка не знает границ», концерт в рамках Уральского субфорума Всемирного форума женщин-президентов.

После года участия китайских студентов в работе вокального ансамбля «Братчина» снова была проведена диагностика уровня развития вокальных навыков студентов. Безусловно, большую роль на ее результаты оказали занятия китайских студентов на филологическом факультете. Таким образом, ударения в русских словах стали правильно ставить 70% китайских студентов, четко произносить гласные звуки – 90%, звук «р» – 45%, «ш» и «ч» – 67% студентов из КНР.

Заключение

Представленные этапы работы вокального ансамбля, применяемые преподавателем приемы и методы решают не только задачи освоения китайскими студентами русского языка в процессе вокального ансамблевого исполнительства, формирования у них слухопроизносительных навыков, фонематического слуха, но и позволяют преодолеть интерференцию, происходящую при наложении изучаемого языка на родной, что в конечном счете ведет к формированию лингвокультурологической компетенции. Методика может быть использована преподавателями, работающими с китайскими студентами, обучающимися по профилю «Музыкальное образование». Содержание занятий и предложенный песенный репертуар позволяют расширить культурный кругозор студентов из КНР, их музыкальную и языковую культуру в единстве, а также сформировать позитивное отношение к России и русскому народу.

Литература

1. *Yang Chunlei*. Живопись как экстралингвистический материал для обучения речевой деятельности китайских студентов на уроках русского языка как иностранного // Наука и школа. 2014. № 2. С. 192–195.
2. *Zeromskaite I.* The Potential Role of Music in Second Language Learning: A Review Article // Journal of European Psychology Students. 2014. № 5 (3). P. 78–88.
3. *Strait D., Kraus N.* Playing music for a smarter ear: Cognitive, perceptual and neurobiological evidence // Music Perception. 2011. № 29 (2). P. 133–146.
4. *У Луэжуй*. Диалог культур при обучении иностранным языкам (на материале обучения китайских студентов русскому языку) // Иностранные языки в высшей школе. 2011. № 4 (19). С. 115–117.
5. *Shaw J.* The Music I was meant to sing // Journal of Research in Music Education. 2016. Vol. 64, is. 1. P. 45–70.
6. *Redston C., Cunningham G.* Face 2 face Pre-intermediate Students book and DVD-ROM. Cambridge University Press, 2012. 168 p.
7. *Червотюк А.П.* Пение как средство овладения английским языком // Искусство и образование. 2009. № 6 (62). С. 103–114.
8. *Карташова И.* Музыка на уроках развития речи у двуязычных детей // Этнодиалоги. 2018. № 2 (56). С. 290–296.
9. *Кашина Н.И.* Проблема освоения детьми и молодежью традиционных культурных и художественных ценностей // Мир науки, культуры, образования. 2014. № 5 (48). С. 50–52.

10. **Ван Гохун.** О некоторых особенностях системы обучения китайских студентов русскому языку как иностранному // Педагогическое образование в России. 2016. № 12. С. 24–28.
11. **Ван Гохун.** Проблемы адаптации китайской и российской систем образования на лингвистических факультетах (из опыта преподавания) // Язык и культура. 2015. № 4 (32). С. 94–101.
12. **Ли Вэньган.** Профессиональная подготовка китайских студентов по русскому языку (на примере Цзилиньского института русского языка) : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Комсомольск-на-Амуре, 2012. 20 с.
13. **Руженцева Н.Б., Чжан Ифан.** Специфика коммуникативного поведения китайцев: восприятие носителями российской лингвокультуры // Педагогическое образование в России. 2016. № 11. С. 89–95.
14. **Чэнь Чжао-Лин.** Фонетические аспекты постановки русского произношения китайцам : автореф. дис. ... канд. филол. наук. СПб., 2000. 24 с.
15. **Фахрутдинова М.Т.** Фонетические трудности в изучении русского языка китайцами // Наука сегодня: теория и практика : материалы междунар. науч.-практ. конф., г. Вологда, 30 августа 2017 г. Вологда : Маркер, 2017. С. 77–78.
16. **Буланбаева Ж.А.** Некоторые фонетические и лексические трудности при обучении китайских студентов // Наука и современность. 2015. № 3 (5). С. 30–33.
17. **Ильинов Ю.М.** О некоторых фонетических особенностях вокальной речи (на материале академической манеры пения) // Вестник Санкт-Петербургского государственного педагогического университета. Сер. «Аспирантские тетради». 2007. № 14 (37). С. 82–86.
18. **Кашина Н.И.** Освоение детьми и молодежью традиционных культурных и художественных ценностей. Екатеринбург, 2014. 184 с.
19. **Коновалова С.А., Коростелева Н.И.** Актуализация витального опыта студента в классе вокала // Фундаментальные исследования. 2007. № 7. С. 11–14.
20. **Купrienko С.В., Семёнова О.Р.** Реализация современных технологий обучения русскому языку как иностранному // Вестник Московского университета. Сер. 22. Теория перевода. 2013. № 4. С. 110–118.
21. **Тагильцева Н.Г., Бодун В.** Приобщение китайских студентов к российской музыкальной культуре // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2017. № 4. С. 65–69.
22. **Tagiltseva N.G., Kononova S.A., Kashina N.I., Matveeva L.V., Suetina A.I., Akhyamova I.A.** Application of smart technologies in music education for children with disabilities // Lecture Notes in Computer Science. 2018. T. 10896 LNCS. P. 353–356.
23. **Tagiltseva N.G., Kononova S.A., Dobrovolskaya L.V., Zhukova A.M., Ovsyannikova O.A.** Information technologies in teaching pop vocals of teenagers with disabilities in motion // Lecture Notes in Computer Science. 2018. T. 10896 LNCS. P. 365–368.

Сведения об авторах:

Кашина Наталья Ивановна – доцент, доктор педагогических наук, профессор кафедры музыкального образования Института музыкального и художественного образования Уральского государственного педагогического университета (Екатеринбург, Россия). E-mail: koranata@mail.ru

Тагильцева Наталия Григорьевна – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой музыкального образования Института музыкального и художественного образования Уральского государственного педагогического университета (Екатеринбург, Россия). E-mail: musis52nt@mail.ru

Добровольская Лиана Валерьевна – кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры музыкальных дисциплин педагогического факультета Северо-

Казахстанского государственного университета им. М. Козыбаева (Петропавловск, Казахстан). E-mail: doliana@inbox.ru.

Овсянникова Оксана Александровна – кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой искусств Института психологии и педагогики Тюменского государственного университета (Тюмень, Россия). E-mail: sergeiovsiannikov@yandex.ru

Поступила в редакцию 20 февраля 2019 г.

DEVELOPMENT BY STUDENTS FROM THE PEOPLE'S REPUBLIC OF CHINA OF RUSSIAN IN THE COURSE OF VOCAL ENSEMBLE PERFORMANCE

Kashina N.I., D.Sc. (Education), associate professor, professor of department of music education of Institute of music and art education of the Ural state pedagogical university (Yekaterinburg, Russia). E-mail: koranata@mail.ru

Tagiltseva N.G., D.Sc. (Education), professor, the department chair of music education Institute and music and art education of the Ural state pedagogical university (Yekaterinburg, Russia). E-mail: musis52nt@mail.ru

Dobrovolskaya L.V., PhD, Senior Lecturer of the Department "Musical Disciplines" of the Pedagogical Faculty of the North Kazakhstan State University M. Kozhybayeva (Petropavlovsk, Kazakhstan). E-mail: doliana@inbox.ru

Ovsyannikova O.A., Candidate of Pedagogic Sciences, Head of the Department of Arts, Tyumen State University, Institute of Psychology and Pedagogy (Tyumen, Russia). E-mail: sergeiovsiannikov@yandex.ru

DOI: 10.17223/19996195/45/16

Abstract. The relevance of article is caused by increase in number of the Chinese students going to the Russian universities. Guarantee of their successful training, formation of necessary professional competences, implementation of adaptation to living conditions in Russia is mastering by them Russian. But the students beginning to study it meet a number of difficulties, including the phonetic, caused by absence in Chinese phonologic oppositions of breath and ringing, hard and soft consonants, discrepancy of the Chinese and Russian articulation base, "richer" and various vocalism of Chinese, etc. In the system of a konsonantizm of the Russian and Chinese languages there is also a number of distinctions: in Russian consonants are differentiated on sonority / dullness and hardness / softness, in Chinese pronunciation of sounds is carried out with aspiration and without it, etc. Thereof, the Chinese students have a number of errors of perception and realization of concordants in the speech. In article the experience of a solution of the problem of overcoming phonetic difficulties in studying of Russian by the Chinese students in the course of vocal ensemble performance accumulated at Institute of music and art education of the Ural state pedagogical university reveals. Article purpose – theoretically to prove a technique of development by the Chinese students of Russian in the course of vocal ensemble performance. In work the following methods were used: theoretical (studying, generalization and the analysis of scientific literature on a research problem, comparison, comparison of theoretical positions of various authors), empirical (questioning, a method of creative tasks, skilled and search work). In article the pedagogical potential of vocal ensemble performance in development by the Chinese students of Russian is realized: work in ensemble softens a psychological barrier – students have an opportunity to experiment with styles of communication, to master and fulfill communicative skills; the acoustical component was dominating in ensemble performance – at the beginning the person has an understanding of articulation movements in unity to their sound images (acoustic norm), then work on formation of proiznositelny skills is carried out; the similar organization of occupations gives the chance to the teacher to hear each participant of ensemble separately and gives an opportunity to correction in pronunciation; development by the Chinese students of Russian happens in activity that is the most effective; it is easier for Chinese students to

master Russian in collective educational activity, but it is not individual that is connected with such feature of the Chinese culture as collectivity. Training methods (repetition, contrast, plastic intoning, a podpevaniye, a podkhvatyvaniye, visual perception), features of organizational creation of occupations – articulation warm-up, exercise of tongue twisters, popevka and repetition of fragments of songs, difficult for pronunciation, voice games and speech chorus, development/learning of a new song with application by the teacher of a number of methods of music education, total performance of the mastered song are defined. The developed technique of development by the Chinese students of Russian in the course of vocal ensemble performance became a result of work. The technique can be used by the teachers working with the Chinese students studying on the Music education profile. Scope of results: article can be used by the teachers working departments of arts in higher education institutions where students from the People's Republic of China study.

Keywords: linguistic competence; phonetics; pronunciation; Chinese students; vocal ensemble performance.

References

1. Yang Chunlei (2014) Zhivopis' kak ekstralingvisticheskiy material dlya obucheniya rechevoy deyatel'nosti kitayskikh studentov na urokakh russkogo yazyka kak inostrannogo [Painting as an extralinguistic material for learning speech activity of Chinese students at lessons of Russian as a foreign language] // *Nauka i shkola*. 2. pp. 192-195.
2. Zeromskaitė I. (2014) The Potential Role of Music in Second Language Learning: A Review Article // *Journal of European Psychology Students*. 5 (3). pp. 78-88.
3. Strait D., Kraus N. Playing music for a smarter ear: Cognitive, perceptual and neurobiological evidence // *Music Perception*. 29 (2). pp. 133-146.
4. U Lizhuy (2011) Dialog kul'tur pri obuchenii inostrannym yazykam (na materiale obucheniya kitayskikh studentov russkomu yazyku) [The dialogue of cultures in teaching foreign languages (on the material of teaching Russian to Chinese students)] // *Inostrannyye yazyki v vysshey shkole*. 4 (19). pp. 115-117.
5. Shaw J. (2016) The Music I was meant to sing // *Journal of Research in Music Education*. Vol. 64 (1). pp. 45-70.
6. Redston C., Cunningham G. (2012) *Face 2 face Pre-intermediate Students book and DVD-ROM*. Cambridge University Press.
7. Chervatyuk A.P. (2009) Peniye kak sredstvo ovladeniya angliyskim yazykom [Singing as a means of the English language acquisition] // *Iskusstvo i obrazovaniye*. 6 (62). pp. 103-114.
8. Kartasheva I. (2018) Muzyka na urokakh razvitiya rechi u dvuyazychnykh detey [Music at the lessons of speech development in bilingual children] // *Etnodialogi*. 2 (56). pp. 290-296.
9. Kashina N.I. (2014) Problema osvoyeniya det'mi i molodezh'yu traditsionnykh kul'turnykh i khudozhestvennykh tsennostey [The problem of acquisition of traditional cultural and artistic values by children and the youth] // *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 5 (48). pp. 50-52.
10. Van Gokhun (2016) O nekotorykh osobennostyakh sistemy obucheniya kitayskikh studentov russkomu yazyku kak inostrannomu [On some features of the system of teaching Russian as a foreign language to Chinese students] // *Pedagogicheskoye obrazovaniye v Rossii*. 12. pp. 24-28.
11. Van Gokhun (2015) Problemy adaptatsii kitayskoy i rossiyskoy sistem obrazovaniya na lingvisticheskikh fakul'tetakh (iz opyta prepodavaniya) [Problems of adaptation of the Chinese and Russian educational systems at linguistic faculties (from teaching experience)] // *Jazyk i kul'tura – Language and Culture*. 4 (32). pp. 94-101.

12. Li Ven'gan (2012) Professional'naya podgotovka kitayskikh studentov po russkomu yazyku (na primere Tzilin'skogo instituta russkogo yazyka) [Professional training of Chinese students in the Russian language (on the example of the Jilin Institute of the Russian Language)]. Abstract of Pedagogics cand. diss. Komsomol'sk-na-Amure.
13. Ruzhentseva N.B., Chzhan Ifan (2016) Spetsifika kommunikativnogo povedeniya kitaytsev: vospriyatiye nositelyami rossiyskoy lingvokul'tury [The specific character of communicative behavior of the Chinese: perception by bearers of the Russian linguoculture] // Pedagogicheskoye obrazovaniye v Rossii. 11. pp. 89-95.
14. Chen Chzhao-Lin (2000) Foneticheskiye aspekty postanovki russkogo proiznosheniya kitaytsam [Phonetic aspects of drilling of the Russian pronunciation by the Chinese]. Abstract of Philology cand. diss. SPb.
15. Fakhrutdinova M.T. (2017) Foneticheskiye trudnosti v izuchenii russkogo yazyka kitaytsami [Phonetic difficulties in learning Russian by the Chinese] // Nauka segodnya: teoriya i praktika : materialy mezhdunar. nauch.-prakt. konf. Vologda : Marker. pp. 77-78.
16. Bulanbayeva Zh.A. (2015) Nekotoryye foneticheskiye i leksicheskiye trudnosti pri obuchenii kitayskikh studentov [Some phonetic and lexical difficulties when teaching Chinese students] // Nauka i sovremennost'. 3 (5). pp. 30-33.
17. Il'inov Yu.M. (2007) O nekotorykh foneticheskikh osobennostyakh vokal'noy rechi (na materiale akademicheskoy manery peniya) [About some phonetic features of vocal speech (on the material of the academic manner of singing)] // Vestnik Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 14 (37). pp. 82-86.
18. Kashina N.I. (2014) Osvoeniye det'mi i molodezh'yu traditsionnykh kul'turnykh i khudozhestvennykh tsennostey [Acquisition of traditional cultural and artistic values by children and the youth]. Yekaterinburg.
19. Konovalova S.A., Korosteleva N.I. (2007) Aktualizatsiya vitagennoogo opyta studenta v klasse vokala [Actualization of the student's vitagenic experience in the vocal class] // Fundamental'nyye issledovaniya. 7. pp. 11-14.
20. Kupriyenko S.V., Semyonova O.R. (2013) Realizatsiya sovremennykh tekhnologiy obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu [Realization of modern technologies of teaching Russian as a foreign language] // Vestnik Moskovskogo universiteta. 22. Teoriya perevoda. 4. pp. 110-118.
21. Tagil'tseva N.G., Bodun V. (2017) Priobshcheniye kitayskikh studentov k rossiyskoy muzykal'noy kul'ture [Inclusion of Chinese students into the Russian musical culture] // Munitsipal'noye obrazovaniye: innovatsii i eksperiment. 4. pp. 65-69.
22. Tagiltseva N.G., Konovalova S.A., Kashina N.I., Matveeva L.V., Suetina A.I., Akhyamova I.A. (2018) Application of smart technologies in music education for children with disabilities // Lecture Notes in Computer Science. T. 10896 LNCS. pp. 353-356.
23. Tagiltseva N.G., Konovalova S.A., Dobrovolskaya L.V., Zhukova A.M., Ovsyannikova O.A. (2018) Information technologies in teaching pop vocals of teenagers with disabilities in motion // Lecture Notes in Computer Science. T. 10896 LNCS. pp. 365-368.

Received 20 February 2019

ИГРЫ, В КОТОРЫЕ ИГРАЮТ УЧИТЕЛЯ С УЧАЩИМИСЯ: ЯЗЫКОВАЯ ПЕДАГОГИКА В ДЕЙСТВИИ

Р.П. Мильруд, И.Р. Максимова

Аннотация. Считается, что игра в преподавании иностранных языков является приемом обучения и рассматривается *языковой дидактикой*. Однако есть основания полагать, что игра относится к языковой педагогике, являясь формой профессионального взаимодействия учителя с учащимися, средой для принятия необходимых решений, а также процессом достижения поставленных целей в обучении и учении. Языковая педагогика изучает невидимые методы обучения и воспитания. В отличие от коммуникативно-ориентированного метода, который состоит из видимых приемов обучения, языковая педагогика использует глубинные стратегии, незаметные на поверхности урока. Глубинные стратегии – это ходы в педагогической игре, которые делает учитель во взаимодействии с учащимися, рассчитывая на успех. В наиболее общем виде игра представляет собой цепь принятия решений на пути выхода из проблемной педагогической ситуации. Компонентами игры являются «игроки», «цель», «препятствие», «ходы» и «выигрыш». «Игроки», т.е. учителя и учащиеся, ставят цели, решают задачи и принимают решения, следуют правилам и нарушают их, используют разрешенные или запрещенные стратегии, совершают удачные или «провальные» ходы и, в итоге, получают или упускают выигрыш. В статье делается попытка проанализировать, как возникает и осуществляется педагогическая игра в учебном процессе. Исследование показывает, что образовательная динамика возможна только в условиях педагогической игры, требующей преодоления препятствий и решения проблем. Без игровой ситуации гладкое и беспроблемное течение процесса обучения на достигнутом «плато» создает лишь видимость обучения.

Ключевые слова: теория игры; игры в языковой педагогике; игровые дилеммы; обучающие технологии; игровые шаги; игровые стратегии; педагогическое домино; учебное взаимодействие.

Введение

Считается, что игра является приемом обучения и относится к *языковой дидактике*. Однако есть основания полагать, что игра относится к *языковой педагогике*, изучающей организацию обучения, построение отношений педагога с классом, а также высвобождение личностных резервов учащихся. *Языковая педагогика* изучает невидимую методику преподавания и обучения иностранным языкам. В отличие от коммуникативно-ориентированного и других методов обучения, которые состоят из видимых дидактических приемов, языковая педагогика использует глубинные стратегии, незаметные на поверхности урока. Глубинные стратегии – это ходы в педагогической игре, которые учитель и ученик

делают, рассчитывая на успех. «Игроки» ставят цели, решают задачи, следуют правилам и нарушают их, используют разрешенные или запрещенные стратегии, совершают удачные или «провальные» ходы и, в итоге, получают или упускают выигрыш.

Любой эпизод на уроке становится «игрой» с того момента, когда ситуация на уроке осложняется и участники начинают продумывать свои ходы для получения желаемого «выигрыша».

Игра как понятие выходит за рамки узкого определения. Одна из причин такой размытости границ игры и «трансцендентальности» (проницаемости границ) понятия состоит в том, что игровые отношения пронизывают всю ткань социального бытия. Шекспир представил мир как театр, в котором у каждого актера есть роль, развивающаяся по сюжету спектакля и завершающаяся с закрытием занавеса. Эрик Берн, автор психологической школы транзактного анализа (transactional analysis), в своей книге «Игры, в которые играют люди», представил межличностные отношения как игровое взаимодействие социальных ролей-масок. В либретто оперы П.И. Чайковского «Пиковая дама» герой восклицает: «Что наша жизнь? Игра!», имея в виду непредсказуемость шанса победы. Альберту Эйнштейну принадлежит мысль о том, что игра – это высшая форма исследования (Games are the most elevated form of investigation). В эпическом фильме советской эпохи «Чапаев» герой с помощью вареных картофелин строит игровую модель предстоящего кавалерийского сражения.

Учебная деятельность, в которой возникают разнообразные ситуации взаимодействия между учителем и учащимися, представляет собой непрерывную педагогическую игру, направленную на получение выигрыша, который каждая сторона (учитель и ученик) может понимать по-своему.

На основе теории игры была сформулирована **рабочая гипотеза** о том, что *педагогическая игра, в которую вступают учителя и учащиеся на протяжении образовательного курса, является главным фактором их успеха.*

Основанием для гипотезы послужило исследование, доказавшее, что при разных организационных формах обучения, включая «погружение в язык», «зарубежную стажировку» и «традиционную программу», решающим фактором достижения цели становятся межличностное взаимодействие, уровень решаемых речевых задач и практическое применение языковых знаний [1]. Следовательно, *ключевой фактор педагогического успеха в языковом классе следует искать глубже наблюдаемых на поверхности урока методов и приемов обучения.*

В опытной работе с учителями использовалась игра «Педагогическое домино», позволяющая моделировать и анализировать взаимодействие педагога и учащихся.

Опытная работа доказала, что образовательная динамика возможна только в педагогической игре с участием учителя и учащихся, включающей такие компоненты, как «игроки», «цель», «препятствие», «ходы» и «выигрыш».

Методология исследования

Работа выполнена на основе метода качественного исследования (qualitative research). Онтологически исследование включало разработку понятия игры в языковой педагогике как формы межличностного взаимодействия в цепи принятия решений.

Гносеологически необходимо было разработать сущностные характеристики игры как универсального способа построения интерактивных отношений применительно к языковой педагогике.

В эпистемологическом плане важно было показать и доказать роль педагогической игры в эффективном решении проблем, возникающих в педагогическом взаимодействии учителя и учащихся.

В практической работе с учителями использовался прием реконструкции учебных ситуаций и их анализа с помощью игровых технологий.

Содержание исследования и результаты

Теория игры. Теория игры рассматривается в различных сферах человеческой деятельности. Основополагающие идеи Джона Неймана и Оскара Моргенштерна были дополнены в результате многочисленных теоретических и экспериментальных исследований [2].

Исходя из различных теоретических подходов, абстрактных моделей и практических решений, представляется возможным дать понятию «игра» следующее обобщающее определение: **игра – это реализация стратегий для выигрыша.** Жизнь требует от человека решения непрерывной череды выбора стратегий деятельности и поведения. Поэтому **жизнедеятельность представляет собой непрерывную мегаигру с другими игроками или с собой.** В эту мегаигру, которая охватывает все виды человеческой активности, с необходимостью вовлекается каждый.

Слово «игра» в языковом контексте. Понять сущность игры можно, анализируя словосочетания и контекст, в котором раскрывается смысл, вкладываемый в слово.

Значение слова «игра», выходящее за рамки развлекательной активности, раскрывается в коммуникативном смысле словосочетаний с этим словом. Например, *a game plan* – это не сценарий игры, а план достижения успеха благодаря эффективным стратегиям. Другое словосочетание, *a game point*, означает «игровой шаг», имеющий решающее

значение для победы, поворотный момент во взаимодействии с партнерами или конкурентами.

Существует особый термин *gamesmanship*, который нередко приобретает отрицательный смысл. Термин означает умение выиграть без обмана, пользуясь несовершенными и устаревшими законами. Слово *gamesmanship* в этом смысле похоже на знакомый учителям термин *test wiseness* (тестовая хитрость), когда ученик, не владеющий знаниями в нужном объеме, повышает свои баллы, «вычисляя» правильный ответ. Именно такой стратегией вычисления ответа пользуются участники популярной телевизионной игры «Кто хочет стать миллионером?».

Слово «игра» в языковых коллокациях означает, что человек включен в деятельность и взаимодействует с другими участниками: «He is not in the game», «It is a game of politics», «Power games are very common among people», «They are new to the game», «Getting dirty is part of the game», «The game is up». Существуют идиоматические выражения: «Do not give the game away = Keep secrets», «Learn to play the game = Be honest», «What is your game? = What are you up to?»

Игра как интерактивное поведение. В игровой ситуации исход определяется выбором стратегий поведения участников [3]. Одним из примеров применения игровых технологий в экономике был опыт СССР, где отношения на производстве строились на основе «игры» в социалистическое соревнование. Выигрыш предоставлялся в форме первенства, почетных званий и грамот. В США, где правила игры были иные, трудовой выигрыш состоял в денежном вознаграждении [4]. ***Интерактивное поведение всегда строится на основе игровых технологий. Разной бывает только форма выигрыша.*** Сущность игры при этом не меняется.

Игра в жизни человека. Психологи рассматривают игру как модель реальной деятельности (Д.В. Эльконин), форму деятельности в условиях ситуаций (А.В. Петровский), средство познания окружающей действительности (С.Л. Рубинштейн), деятельность, побуждаемую собственным внутренним мотивом (А.Н. Леонтьев), эквивалент творческой деятельности (В.В. Давыдов). ***Игра представляет собой модель человеческой деятельности с проблемами, барьерами, рисками, усилиями, преодолениями и выигрышем / проигрышем.***

В человеческой практике сложились разные формы игры, такие как игры с предметами, настольные, образные, соревновательные. Существуют также игры с правилами, дидактические, интеллектуальные, деловые, спортивные, военные, праздничные. Все эти виды игровой активности отражают культурно обусловленный опыт социального взаимодействия [5].

Виды игровой активности человека в любом возрасте. По одной из классификаций, в человеческой деятельности присутствуют многочисленные виды игровой активности вне зависимости от возраста:

- коммуникационная игра (communication game), состоящая из обмена шутками, анекдотами, новостями и просто эмоциями;
- творческая игра (creative game) с самовыражением в ручном и ином творчестве, включая состязания поэтов, музыкантов, знатоков языка;
- глубинная игра (deep game) с преодолением страхов в аттракционах, прыжках в воду, рискованных трюках;
- игра-фантазия (fantasy game) с действиями в воображаемых обстоятельствах, мысленным переносом в сказку, чудесными превращениями в мечте;
- игра-драматизация (drama game) с разыгрыванием сцен из кинофильмов и известных сюжетов, с исполнением ролей популярных героев;
- игра-исследование (exploratory game) с испытанием себя и окружающих предметов, на крутых подъемах, подвесном мосте, батуте;
- двигательная игра (lokomotor game) с бегом, прыжками, плаванием, на качелях, эстафетой, с соревнованием в экзотических условиях;
- игра – овладение мастерством (master play) с попытками овладеть акробатическими, интеллектуальными, языковыми и другими навыками;
- предметная игра (object play) с разложением и сборкой целого из деталей, действий с механизмами;
- игра-рекапитуляция (recapitulative game) с этапами эволюции, включая реконструкцию прошлого быта и обычаев, игры с огнем, строительство пещер, охоту, приготовление еды на костре;
- ролевая игра (role play) с принятием на себя ролей родителей, врача, учителя, продавца, партнеров, конкурентов, «взрослых» и «детей»;
- игры без правил (rough and tumble play) с возней, потасовкой, боем с подушками, дружеской борьбой;
- социальная игра (social game) с пробной агрессией, шуточным подавлением другого, заигрыванием, испытанием ревностью [6, 7].

Дидактические игры. В практике преподавания иностранных языков применяются различные дидактические игры, включая предметные игры с реквизитом и обучающими материалами; настольные игры с игральным кубиком, разрезными картинками, конструированием из блоков; словесные игры с подбором слов, синонимов и антонимов, названий; игры на внимание, тренировку наблюдательности и памяти, быстроту реакции, творческие способности и воображение.

Педагоги нередко используют с учащимися игры-путешествия и игры-загадки, релаксационные игры для снятия усталости. Игры могут принимать форму драматизации, соревнования, деловой игры. По количеству участников и форме взаимодействия, они могут быть индивидуальными, парными, групповыми или коллективными.

Игры в языковой педагогике. Теория и практика игры проникла и развивается в преподавании иностранных языков как «игровизация»

(«геймификация» (gamification)) учебного процесса [8]. Суть явления в том, что принципы игры применяются в традиционно неигровых ситуациях с серьезными целями обучения и воспитания. ***В основе игры лежит естественная человеческая потребность в достижении цели через преодоление барьеров.*** Анатомия игровых ситуаций описывает такие составные элементы, как «игроки», «правила», «стратегии», «ходы», «награды», «штрафы», «итог» [9].

Игра в учебной и реальной коммуникации. Игра в учебной коммуникации отличается от игрового взаимодействия в реальной жизни.

«Точкой победы» (game point), т.е. шагом, с которого начинается путь к результату и выигрышу (payoff) в учении, является осознание важности овладения языком «для себя», «для профессии», «для балла» или «для учителя / родителей».

Например, если ученик строит свои стратегии в изучении языка и взаимодействии с учителем с целью сдать экзамен, т.е. «для балла», решающим условием является соответствие требованиям экзамена и все, что за пределами тестового формата уходит на задний план.

Если «игра стоит иных свеч» и ученик заинтересован в высоком уровне овладения языком, на первое место выдвигается коммуникативная компетенция, а соответствие экзаменационному формату рассматривается как промежуточная задача.

Прагматика жизни во многом определяет правила игры, влияя на уровень притязаний учащихся, собирающихся поступать в университет. Недавнее исследование среди студентов зарубежных вузов с преподаванием на английском языке показывает, что коммуникативная компетенция меньше влияет на оценку учебных достижений студентов по дисциплинам основной (неязыковой) специальности, чем уровень предметных знаний [10].

Чем выше или ниже роль языковых знаний в оценке общих академических достижений студента, тем выше или ниже уровень притязаний и достижений в овладении иностранным языком.

Три группы признаков педагогической игры. Педагогическая игра, возникающая в отношениях между учителем и учащимися, характеризуется тремя группами признаков:

1. Организационные признаки:

- правила для участников;
- участники игры;
- итоговый выигрыш.

2. Психологические признаки:

- мотивы участия;
- уровень притязаний игроков (учителя и школьников);
- игровые умения.

3. Педагогические признаки:

- педагогическая цель;
- содержание обучения, воспитания и развития;
- социальная зрелость участников.

Выделенные признаки педагогической игры показывают, что игровое взаимодействие учителя и учащихся осуществляется в заданных организационных рамках, может быть описано с помощью психологических признаков и имеет педагогический смысл.

Источники осложнений педагогической игры. Между педагогом и учащимися могут возникать барьеры, препятствующие взаимодействию, в связи с сопротивлением ученика, что бывает обусловлено разными причинами [11].

Возможными источниками осложнений во взаимоотношении учителя и ученика могут быть *разные познавательные стили* двух сторон, *различия в уровне притязаний* педагога и школьника, *избирательное отношение к образовательному курсу*. В педагогических исследованиях показаны также другие причины осложнения взаимоотношений педагога и учащихся [12].

Итог взаимодействия учителя и ученика может быть нулевым (zero sum game). *Учитель, доказавший в результате борьбы мнений, что ученик заслуживает низкой оценки, формально выигрывает, но ученик проигрывает и общий выигрыш равен нулю.* Для языковой педагогики предпочтительнее игровые ситуации с ненулевой суммой, где, объединяя позиции, выигрывает как учитель, так и ученик.

Подчеркнем, что в современной педагогике гуманистического направления игра, возникающая между учителем и учащимися, носит объединяющий характер (cooperative game).

Ситуация «вне игры». В учебных ситуациях нередко бывают случаи, когда ученик выходит из игры. Причинами могут быть неготовность ученика к уроку, слишком сложное задание, низкая учебная мотивация, плохое самочувствие, следствие конфликтных отношений. В подобных случаях *учебное взаимодействие подменяется совместным присутствием педагога и учащихся на уроке*. В этих обстоятельствах педагогической задачей учителя становится умение вовлечь ученика в учебное взаимодействие и «спровоцировать игру».

«Упрощенная» и «осложненная» игра. В педагогической практике игра между учителем и учащимися может быть *упрощенной* (simplified game) или *осложненной* (complicated game). Упрощенная игра возникает, если ученик с легкостью реагирует на ходы учителя и без затруднений дает правильные ответы, а учитель не пытается усложнять задачу. Упрощенная игра говорит о достигнутой стадии «плато» (plateau stage) в учении, когда ученик остается на одном и том же уровне знаний без продвижения вперед.

Осложненная игра возникает, если нужно преодолеть сопротивление ученика, устранить незнание, компенсировать ограниченные возможности и научить решать более сложные задачи. Игра называется «осложненной», так как необходимо анализировать ситуацию, видеть барьеры и думать над стратегиями их преодоления.

Случаи неудач в обучении иностранным языкам могут объясняться тем, что учитель и ученик упрощают игру в педагогическом процессе. При этом создается видимость учения без коммуникативного и личностного роста ученика. Результативность обучения повышается в условиях осложненной игры, когда повышается уровень сложности задач, преодолеваются препятствия, находятся и реализуются ранее скрытые резервы, формируется характер.

Профессионализм педагога проявляется в полной мере только в осложненной игре, когда участники «бросают вызов» ситуации. Учителя-мастера характеризует умение вовлекать ученика в учение, преодолевать сопротивление, принимать нестандартные решения и делать эффективные ходы, приближая совместный выигрыш.

Игровые дилеммы. Интересны для анализа педагогические дилеммы, возникающие в ситуациях «трудных решений», когда выбор любого противоположного варианта и привлекает, и настораживает.

В социальной психологии известна «дилемма узника»: каждый из двух соучастников преступления, содержащихся отдельно под стражей, должен принять решение либо выдать другого, либо молчать. Если двое подозреваемых будут молчать, их обоих отпустят. Если выдать напарника, можно освободиться самому. Если оба арестованных выдадут друг друга, они получат максимальное наказание...

В динамике профессионального взаимодействия учителя и ученика нередко возникают «педагогические дилеммы». Наиболее простой иллюстрацией дилеммы для ученика и учителя являются случаи, когда ученик претендует на незаслуженно высокий балл. Можно пойти на встречу ученику и его родителям, нарушая профессиональную этику. Можно проявить твердость и принципиальность, выполняя профессиональный долг, но «испортить» аттестат школьника.

Не менее показательна дилемма выбора стратегий подготовки учащихся к ЕГЭ по иностранному языку. С одной стороны, привлекательна тренировка формата теста («натаскивание»), так как это дает быстрый результат, но развитие коммуникативной компетенции учащихся при этом остается вне основного внимания. В качестве альтернативы можно формировать коммуникативную компетенцию выпускников, но тренировка формата является наиболее коротким путем к успеху. Компромиссом может быть подготовка к ЕГЭ по формуле «ФОРМАТ +», когда тренировка формата дополняется работой с целью поднять уровень коммуникативной компетенции учащихся и подготовить их к языковому тесту.

Равновесие Нэша в языковой педагогике. Равновесие Нэша (Nash equilibrium) – закономерность игровой ситуации, когда ни один участник не может увеличить свой выигрыш, меняя собственную стратегию поведения, если другая сторона сохраняет свою стратегию без изменений.

Языковая педагогика подтверждает истинность равновесия Нэша. **Стратегии учителя могут дать результат только при условии встречных стратегий учащихся.** В игровом взаимодействии бывает трудно однозначно определить, чьи стратегии оказали решающее влияние на результат [13], но в любом случае педагогическая игра является объединяющей, где стратегии двух сторон складываются в алгебраическую сумму.

Игровые ходы учителя. Вступая в педагогическую игру с учащимися, учитель делает определенные ходы, из которых выстраивается технология обучения [14]. Исследования позволили найти и выделить наиболее типичные ходы учителя в педагогических ситуациях [15]. Важно предъявить материал, задать вопросы, исправить ошибку, подтвердить правильность ответа. Необходимо помочь в случае затруднения, дать время подумать, похвалить за ответ и проявить интерес к мнению ученика. Бывает, что нужно добавить информацию, разъяснить трудность, принять мнение ученика, терпеливо выслушать неверный ответ, построить систему педагогической поддержки. Также учитель иногда вынужден пресекать нарушение дисциплины.

Вызов традиции как начало педагогической игры. Для того чтобы раскрыть сущность педагогической игры, в которую вступает учитель-новатор, можно использовать в качестве иллюстрации фрагмент из художественного фильма «Dead Poets Society». Речь в фильме идет об изменении в рутинной жизни консервативного американского колледжа для юношей, куда пришел учитель Джон Китинг. Учащиеся, охотно принявшие его жизненную позицию, конфликтуют с традиционно настроенными учителями и родителями, что заканчивается трагедией. Джон Китинг вынужден уйти из школы. Учащиеся провожают его словами: «My captain! My captain!».

Приводим эпизод фильма, в котором Джин Китинг проводит свой первый урок в новой для него школе и вступает с незнакомыми ему учениками в рискованную игру (текст эпизода сокращен):

Keating: Gentlemen, open your text to page twenty-one of the introduction. Mr. Perry, will you read the opening paragraph of the preface, entitled «Understanding Poetry»?

Neil (reading): To fully understand poetry, we must first be fluent with its meter, rhyme, and figures of speech...

Keating: Now I want you to rip out that page...

Students (look at Keating as if he has just gone mad)

Keating: Go on, rip out the entire page... You heard me, rip it out. Rip it out!

Charlie (rips the page out and holds it up)

Keating: Thank you Mr. Dalton. Gentlemen, tear out the entire introduction. It's not the Bible, you're not going to go to hell for this. Now in my class you will learn to think for yourselves again...

Students (rip the pages out and gather around Keating in the center of the class).

Представленный эпизод урока является началом педагогической игры, которую затеял учитель, бросая вызов школьным традициям и рискуя потерпеть поражение от школьной администрации, коллег и учащихся. **В любой педагогической игре есть интрига, вызовы, препятствия, риски, вознаграждение и вероятность поражения.** Такова специфика педагогического взаимодействия со всеми участниками образовательной деятельности, если учитель берется за решение проблемы, а не игнорирует ее существование.

Использование игры в работе с учителями. Опытная работа с игровыми технологиями проводилась с учителями в курсе повышения квалификации. Для моделирования и анализа ситуаций на уроке использовалась игра «Педагогическое домино». Плитки домино выстраивали «дорожку» учителя и учащихся к желаемому результату в эпизоде урока. На двух половинках плитки домино символически отображались ходы «учителя» (Т) и ходы «ученика» (L). Эти ходы соединялись на одной плитке (рис. 1). Возможны были ситуации, в которых ход учителя оставался без реакции ученика (рис. 2) или когда ход ученика оставался без ответных действий учителя (рис. 3).



Рис. 1



Рис. 2



Рис. 3

Педагогическая игра считалась завершенной, если ход ученика подтверждал, что цель обучения достигнута и педагогическая задача решена.

«Педагогическое домино» как модель упрощенной и осложненной игры. Анализ ситуаций на уроке показал, что взаимодействие учителя и учащихся может быть обобщенно отображено с помощью дорожек домино следующим образом:

– **упрощенная игра** (беспрепятственное движение к цели урока) (рис. 4);



Рис. 4

– **осложненная игра** (преодоление препятствий на пути к цели) (рис. 5).

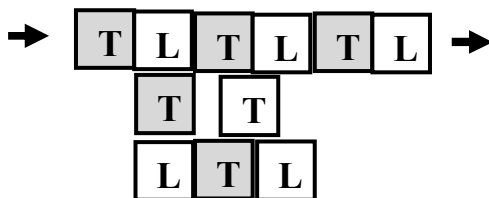


Рис. 5

Дорожки домино показывают, что упрощенная игра выглядит как прямой и относительно короткий путь к цели. Осложненная игра отображается с помощью лабиринта дорожек домино. На лабиринте видны как прямые участки взаимодействия учителя и учащихся, так и «отклонения от прямого маршрута», с целью более глубокой проработки учебного материала.

Стратегии в педагогической игре. Игровые стратегии отличаются от ходов игрока. *Ход* – это звено в цепи действий. *Стратегия* представляет собой тенденцию в цепи ходов.

В ходе реконструкции педагогических ситуаций, учителя выделили наиболее часто встречающиеся ходы и тенденции в деятельности учителя, т.е. стратегии.

Среди *стратегий обучения* назывались тенденции сохранять деловую атмосферу на уроке, стимулировать индивидуальную и групповую активность школьников, добиваться прочных знаний, использовать развивающие задания, организовывать интерактивную деятельность в классе.

Говоря о *стратегиях взаимодействия* с классом, учителя выделяли тенденции оказывать педагогическую поддержку, воспитывать нормы поведения, добиваться ответственного отношения к учебе, принимать своеобразие личности ученика и учитывать индивидуальные особенности.

К *стратегиям отношений* были отнесены доброжелательная требовательность к учащимся, педагогический оптимизм, безоценочное восприятие ограниченных возможностей ученика, предупреждение / разрешение конфликтов в профессиональном взаимодействии и дистанция в отношениях со школьниками.

Представляли также интерес стратегии поведения в случае игровых неудач.

Игровые неудачи и стратегии их преодоления. Реконструкция учебных эпизодов с учителями позволила выявить следующие признаки *игровых неудач учителя в педагогической игре*:

- безответный ход (отсутствие реакции ученика);
- блокирование игрока (отвержение ученика);
- стратегический нажим (давление на ученика);
- эмоциональная атака (подавление ученика);
- вынужденная игра (взаимодействие с учеником через сопротивление).

В случае игровых неудач учителя на уроке, ученик замыкается в себе, защищает себя от педагога, обижается, ошибается, действует деструктивно (агрессивно) и даже «выходит из игры».

В ходе реконструкции игровых эпизодов из опыта учителей, были выделены следующие *стратегии преодоления игровых неудач*:

- предупреждать защитные реакции ученика;
- проявлять сдержанность в случае вызывающих ходов ученика;
- выяснять сущность и источник проблемы с учеником;
- сохранять позитивную перспективу для ученика;
- рассматривать альтернативы решения проблемы;
- исключать предвзятое отношение к ученику;
- принимать индивидуальность ученика как норму.

В силу специфики педагогической игры, ответственность за игровые неудачи во взаимодействии с учеником лежит на учителе. Личность ученика есть фактор, влияющий на игровое взаимодействие, в котором решение принимается учителем.

Музыкальная метафора. Все важнейшие формы человеческих отношений отражены в искусстве, включая классическую музыку, раскрывающую взаимодействие энергий в полифонии звуков. Классическая музыка отражает сложные человеческие отношения, и музыкальная метафора может быть полезна в понимании сущности педагогической игры как одной из форм человеческого взаимодействия.

Иллюстрацией может служить фрагмент струнного квартета до мажор Моцарта. В выбранном эпизоде две скрипки и альт («учащиеся»), а также виолончель («учитель») вступают в общение. Вначале «ученик» (первая скрипка) «хорошо отвечает урок» и «учитель одобряет ответ». Ответ второго «ученика» (вторая скрипка) не хуже и «учитель» выражает согласие. Третий «ученик» (альт) отвечает «по-своему» и «учитель» настораживается – виолончель (учитель) затихает. «Ученик» уверенно настаивает на своем мнении, и «учитель протестует» – виолончель звучит возбужденно. «Ученик» оправдывается, но «учитель» продолжает «выражать недовольство» короткими фразами. «Урок» теряет набранный темп... Музыкальный фрагмент доступен по ссылке: <https://youtu.be/WFMIUsk7C1I>.

Заключение

Игра в языковой педагогике представляет собой взаимодействие двух сторон, педагога и учащихся, в поиске наилучшего решения для выигрыша. Проведенное исследование позволяет полагать, что решающим фактором успеха являются не только приемы обучения, но и педагогическая игра в учебном взаимодействии участников.

Реальность педагогической игры такова, что ее участники должны действовать как партнеры, но в ряде случаев они превращаются в со-

перников. Участники должны поддерживать друг друга, но вместо этого одна сторона может подавлять другую. Каждый из участников рассчитывает на положительный результат, но школьная действительность знает случаи проигрышей.

Педагогическая игра, побуждающая участников искать решения, совершать игровые ходы и выстраивать стратегии, является питательной средой поиска оптимальных решений во множестве профессиональных ситуаций. Такая игра представляет собой источник как повышения уровня компетенций ученика, так и профессионального роста учителя.

Литература

1. **Freed B., Segalowitz N., Dewey D.** Context of learning and second language fluency in French // *Studies in second language acquisition*. 2004. № 26 (2). P. 275–301. DOI: 10+10170S0272263104062060 (Accessed: 11.10.2018).
2. **Thomas L.C.** Games, theory and applications. N. Y. : Dover Publications. INC, 2003.
3. **Perea A.** Epistemic game theory. Reasoning and choice. Cambridge : Cambridge University Press, 2012.
4. **Nelson M.** Soviet and American precursors to the gamification of work // *Proceeding of the 16th International Academic MindTrek Conference*. Tampere New York : ACM, 2012. P. 23–26.
5. **Мандель Б.П.** Интеллектуальная игра и образование: развитие профессионально значимых качеств обучающихся. Москва ; Берлин : Директ-Медиа, 2017.
6. **Смирнова Е.О.** Типология игры в современной и отечественной психологии // *Современная зарубежная психология*. 2014. № 3 (4). С. 5–7. DOI: <http://psyjournals.ru/jmfp/2014/n4/75350.shtml> (дата обращения: 21.11.2018).
7. **Hughes B.** Evolutionary Playwork and Reflective Analytic Practice. London : Routledge, 2001.
8. **Mullins J., Sabherwal R.** Beyond enjoyment: a cognitive-emotional perspective of gamification // *51st Hawaii International Conference on System Sciences*. Hawaii : University of Hawaii, 2018. P. 1237–1246.
9. **Aldemir T., Celik B., Kaplan G.** A qualitative investigation of student perceptions of game elements in a gamified course // *Computers in human behavior*. 2018. № 78 (0). P. 235–254. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.10.001> (Accessed: November 20, 2018).
10. **Geide-Stevenson D.** Does English proficiency affect academic performance? // *International Review of Economics Education*. 2018. № 28. P. 41–48. DOI: 10.1016/j.iree.2018.04.002
11. **Negrii V.** Psychological problems of learning resistance // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2013. № 86 (0). P. 116–121.
12. **Kumaravadivelu B** Language-learning tasks: teacher intention and learner interpretation // *ELT Journal*. 1991. № 45 (2). P. 98–107.
13. **Ghic G., Grigorescu C.** Procedia – Social and Behavioral Sciences. Applications of games theory in analyzing teaching process // *5th World Conference on Educational Sciences*. 2014. № 116 (0). P. 3588–3592.
14. **Подласый И.П.** Педагогика. М. : Владос, 2017. Кн. 2.
15. **Gablinske P.** A Case study of student and teacher relationships and the effect on student learning (Master's Theses). Rhode Island : University of Rhode Island, 2014.

Сведения об авторах:

Мильруд Радислав Петрович – профессор, доктор педагогических наук, профессор кафедры международной профессиональной и научной коммуникации Тамбовского

государственного педагогического университета (Тамбов, Россия). E-mail: rad_millrood@mail.ru

Максимова Инна Радиславовна – доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков Академии ФСИН (Рязань, Россия). E-mail: rad_millrood@mail.ru

Поступила в редакцию 27 марта 2019 г.

GAMES THAT TEACHERS PLAY WITH THE LEARNERS: LANGUAGE PEDAGOGY IN ACTION

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

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

DOI: 10.17223/19996195/45/17

Abstract. There is a common point of view that a game in language teaching is a method of learning referring to language didactics. However, there is some reason to believe that the game belongs to language pedagogy, which studies the conditions and ways of interaction between teachers and students, increasing the motivation of learning, as well as self-realization of participants in the educational process. Language pedagogy is an invisible aspect of teaching foreign languages. Unlike methods that consist of visible teaching techniques, language pedagogy uses deep strategies that are imperceptible on the surface running deeper. These deeper strategies are nothing but the moves in the pedagogical game that teachers and learners enter while interacting with each other during the lesson. The components of the game are "players", "goal", "obstacle", "moves" and "payoff". "Players", that is, teachers and learners, set goals, solve problems and make decisions, following the rules and violating them, using allowed or forbidden strategies, making successful or failing moves and, as a result, receiving or losing the payoff. The article attempts to show how the pedagogical game arises and develops in the teaching process. The study shows that progressive dynamics in teaching is possible only in the conditions of a pedagogical game involving the teacher and the learners. Without a challenging game, smooth sailing on the achieved "plateau" creates the appearance of learning.

Keywords: game theory; games in language pedagogy; game dilemmas; teaching techniques; game moves; game strategies; pedagogical domino; interaction in teaching and learning.

References

1. Freed B., Segalowitz N., Dewey D. (2004) Context of learning and second language fluency in French // Studies in second language acquisition. 26 (2). pp. 275-301. doi: 10+10170S0272263104062060 (Accessed: 11.10.2018).
2. Thomas L.C. (2003) Games, theory and applications. N. Y. : Dover Publications. INC.
3. Perea A. (2012) Epistemic game theory. Reasoning and choice. Cambridge : Cambridge University Press.
4. Nelson M. (2012) Soviet and American precursors to the gamification of work // Proceeding of the 16th International Academic MindTrek Conference. Tampere New York : ACM. pp. 23-26.
5. Mandel' B.R. (2017) Intellektual'naya igra i obrazovaniye: razvitiye professional'no znachimykh kachestv obuchayushchikhsya [Intellectual game and education: the development of the professionally significant qualities of students]. Moscow ; Berlin : Direkt-Media.

6. Smirnova E.O. (2014) Tipologiya igry v sovremennoy i otechestvennoy psikhologii [Typology of the game in modern and domestic psychology] // *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya*. 3 (4). pp. 5-7. DOI: <http://psyjournals.ru/jmfp/2014/n4/75350.shtml> (Accessed: 21.11.2018).
7. Hughes B. (2001) *Evolutionary Playwork and Reflective Analytic Practice*. London : Routledge.
8. Mullins J., Sabherwal R. (2018) Beyond enjoyment: a cognitive-emotional perspective of gamification // 51st Hawaii International Conference on System Sciences. Hawaii : University of Hawaii. pp. 1237-1246.
9. Aldemir T., Celik B., Kaplan G. (2018) A qualitative investigation of student perceptions of game elements in a gamified course // *Computers in human behavior*. 78 (0). pp. 235-254. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.10.001> (Accessed: November 20, 2018).
10. Geide-Stevenson D. (2018) Does English proficiency affect academic performance? // *International Review of Economics Education*. 28. pp. 41-48. DOI: 10.1016/j.iree.2018.04.002
11. Negrii V. (2013) Psychological problems of learning resistance // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 86 (0). pp. 116-121.
12. Kumaravadivelu B. (1991) Language-learning tasks: teacher intention and learner interpretation // *ELT Journal*. 45 (2). pp. 98-107.
13. Ghic G., Grigorescu C. (2014) Applications of games theory in analyzing teaching process // 5th World Conference on Educational Sciences. 116 (0). pp. 3588-3592.
14. Podlasyy I.P. (2017) *Pedagogika [Pedagogics]*. M. : Vlosos. Book 2.
15. Gablinkske P.A. (2014) Case study of student and teacher relationships and the effect on student learning (Master's Theses). Rhode Island : University of Rhode Island.

Received 27 March 2019

МОДЕЛЬ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРИРОДА-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОМ КОНТЕКСТЕ

Н.Н. Сергеева, Е.В. Копылова, Г.В. Буянова

Аннотация. Одной из актуальных задач современного образования является моделирование педагогических систем и подсистем. В данной статье рассматривается построение процесса обучения иностранному языку детей старшего дошкольного возраста на основе моделирования. Теоретическим основанием разработки модели природосообразного обучения иностранному языку детей старшего дошкольного возраста послужили природа-деятельностный, системно-структурный и функциональный подходы. Генетический и структурно-функциональный аспекты определяют границы моделируемой системы. Модель как системный инструментарий природосообразного обучения содержит информацию о возможностях и условиях ее построения, функционирования и дальнейшего развития. Формирование природа-деятельностной компетенции дошкольника является системным объектом, отражающим содержание обучения и предполагающим интегративный результат. В качестве оперативной цели структурно-функциональной модели природосообразного обучения рассматривается развитие иноязычных устно-речевых умений у детей старшего дошкольного возраста в природа-деятельностном контексте. Природосообразное обучение дошкольников иностранному языку представляет собой систему и выступает фактором эффективного обучения для последующих образовательных ступеней на протяжении всей жизни. Перспективность обучения иностранному языку в природа-деятельностном контексте раскрывается на основе разработанного природа-деятельностного подхода через максимальное отражение специфики потребностей детей старшего дошкольного возраста в разных видах игровой и практико-ориентированной деятельности, духовных ценностных ориентиров и энергетического компонента, составляющего природу человеческого организма, а также специфики региона и культуры обучающихся в содержании, формах, методах обучения для развития иноязычных устно-речевых умений старших дошкольников. Обучение иностранному языку в природа-деятельностном контексте обусловлено необходимостью воспитания и развития человека в соответствии с объективными закономерностями природы, а именно развитием целостного мышления, изначально заложенного в человека природой посредством творческой деятельности и генетически детерминированного способа познания. На основе практических, воспитательных и развивающих задач иностранного языка выделены содержательные компоненты (когнитивный, коммуникативно-аксиологический, валеологический) природа-деятельностной компетенции, отражающей целостность природосообразного педагогического процесса. Разработаны организационно-дидактические средства обучения: многофункциональный учебно-методический комплекс, являющийся элементом иноязычной развивающей предметно-пространственной среды дошкольника, и учебно-

методическое пособие «Creative English», отражающее специфику обучения иностранному языку в природа-деятельностном контексте. Обосновывается преимущественное применение учебно-методического комплекса. Таким образом, взаимосвязь и последовательность реализации блоков структурно-функциональной модели способствуют успешному достижению цели, состоящей в развитии устно-речевых умений в природа-деятельностном контексте.

Ключевые слова: контекст; природа-деятельностный подход; дошкольное образование; структурно-функциональная модель природосообразного обучения; природа-деятельностная компетенция; учебно-методический комплекс.

Введение

Согласно п. 2.6 ФГОС ДО утвержденный воспитательно-образовательный процесс в дошкольном учреждении должен охватывать следующие образовательные области: социально-коммуникативное, познавательное, речевое, художественно-эстетическое и физическое развитие [1]. На основе интеграции вышеперечисленных образовательных областей и принципов ФГОС ДО разработана примерная основная образовательная программа дошкольного образования «Детский сад – дом радости» Н.М. Крыловой, утвержденная грифом УМО, протокол № 2 от 2 декабря 2014 г., которая акцентирует внимание специалиста на трех взаимосвязанных направлениях:

1. Забота о здоровье и обогащение физического и психического развития каждого воспитанника.

2. Содействие овладению ребенком разными видами деятельности на уровне самостоятельности и творчества как формами и средствами амплификации всестороннего развития и саморазвития дошкольника.

3. Приобщение дошкольника к основам духовной культуры и интеллигентности [2. С. 6].

Методологической основой программы является учение В.С. Мерлина о развитии каждого человека как интегральной индивидуальности. Интегральная индивидуальность есть не что иное, как индивидуальная «природа человека», его биохимические, биоэнергетические, физические, общесоматические, нейродинамические, психодинамические и социально-психологические свойства, которые развиваются в теснейшей взаимосвязи.

Выделенный нами природа-деятельностный подход как целостный процесс передачи, усвоения знаний, умений, навыков, способов познавательной и природосоизидательной деятельности, способствующих формированию целостного мышления, основанный на принципах природосообразности, валеологическом и экогуманитарном, позволил сформулировать общедидактические и частнометодические принципы

обучения иностранному языку детей старшего дошкольного возраста. Социобиология, биоэтика, экопсихология, экопедагогика, универсология рассматривают человека как элемент экосистемы, часть природы. В рамках реализации ФГОС ДО и программы «Детский сад – дом радости» определяется развитие природа-деятельностной компетенции дошкольника в соответствии с принципом преемственности дошкольного и школьного уровней образования, формирование которой должно начинаться в дошкольный период жизни и затем проходить через все последующие уровни образования, через всю жизнь [3]. Обучение иностранному языку в природа-деятельностном контексте обусловлено необходимостью воспитания и развития человека в соответствии с объективными закономерностями природы, которые прослеживаются и относятся к образовательным областям, выделенными в ФГОС ДО, амплификацией всестороннего развития и саморазвития дошкольника и реализацией компетентностного подхода в системе непрерывного образования.

Методологические основания

Природа-деятельностный подход разработан в контексте следующих подходов: природосообразного (Демокрит, Платон, Аристотель, Ж.-Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци, Ф.А.В. Дистервег, Я.А. Коменский, К.Д. Ушинский); коммуникативно-когнитивного (Дж. Брунер, У. Риверс, Г.К. Лозанов, К. Гаттенхо, К. Роджерс); системно-деятельностного (Б.Г. Ананьев, Б.Ф. Ломов, М.Н. Скаткин, Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, Д.Б. Эльконин и др.); информационно-ценностного (А.М. Кушнир, М.Ф. Полевская); компетентностного (И.А. Зимняя, Дж. Равен, Н.В. Кузьмина, О.Е. Лебедев, М.И. Лукьянова, А.К. Маркова, Г.С. Трофимова, Н. Хомский, А.В. Хуторской, М.А. Чошанов, В.А. Якунин и др.).

Природа-деятельностный подход основан на фундаментальных положениях научно-философской теории о генетическом единстве мира (Б.А. Астафьев) [4], концепции ноосферного образования (М.С. Гончаренко, Н.В. Маслова, Н.Г. Куликова) [5], теории систем (Л. фон Берталанфи, Ю.А. Урманцев, А.И. Уемов), теории генетически детерминированного способа познания (Н.А. Давыдовская), исследованиях лингвистов о механизме функционирования и развития языка (Бодуэн де Куртене, Л.В. Щерба, Ж. Пиаже [6], Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, И.А. Зимняя [7]). Теоретическим фундаментом когнитивного и речевого развития детей дошкольного возраста являются труды Л.С. Выготского [8], Ж. Пиаже, С.Л. Рубинштейна, Н.И. Жинкина [9], Д.Б. Эльконина и др.

Разрабатывая структурно-функциональную модель природосообразного обучения, мы опирались на труды Н.В. Кузьмина, В.А. Семи-

ченко, А.М. Новикова, И.В. Блауберга, А.И. Субетто, Ж.А. Азимбаева, исследующих процесс педагогического моделирования.

Исследование и результаты

Лингвистическое образование становится значимым и поэтому требует эффективного и продуктивного подхода в обучении иностранному языку. Обучение иностранному языку, по мнению Л.С. Выготского, происходит путем, прямо противоположным обучению родному языку. Л.С. Выготский определил характер овладения родным языком «снизу вверх», а иностранным – «сверху вниз». Он утверждает, что родной язык усваивается неосознанно, для усвоения иностранного языка предпосылкой являются мотивация, осознание и намеренность.

Зрение, восприятие, суждение, познание являются продуктами эволюции, как органы чувств, центральная нервная система и мозг. Все органы человека, в том числе и мозг, развиваются во взаимодействии с окружающим миром, приспосабливаются к нему. В процессе обучения формируются знания как объективная реальность в сознании человека, которая отражается и воспроизводится в деятельности, связанной с реальным миром.

Существующая, общепринятая, «традиционная» система образования не воспитывает природосообразную личность, разрушает здоровье ребенка и учителей. Причиной этого является развитие преимущественного левого (логического) полушария головного мозга при совершенно недостаточном использовании правого полушария (интуитивно-образного мышления). Результатом диспропорциональной деятельности головного мозга является дисгармония всех систем: гормональной, нервной, иммунной и т.д. В связи с этим необходимо создать условия, чтобы обучение иностранному языку проходило природосообразно, т.е. как родному, «снизу вверх» по Выготскому. Необходима деятельность, которая вызовет усиление межцентрального и межполушарного взаимодействия, т.е. интеграцию мозга.

Разработав природа-деятельностный подход и предложив принципы данного подхода в обучении иностранному языку, мы обосновали важность природосообразного обучения. Учитывая биоэнергетические, духовно-нравственные, психолого-физиологические, социально-педагогические, лингводидактические особенности детей старшего дошкольного возраста, мы выделили общедидактические (сотворчества, технологичности, адаптации, энергетики, одушевленности, общения с природой) и частнометодические (природосообразной новизны, взаимосвязи обучения всем аспектам природа-деятельностной компетенции, генетически детерминированного способа познания, учета родного языка, ценностно-коммуникативной направленности, дифференциаль-

но-интегрированного обучения) принципы обучения иностранному языку детей старшего дошкольного возраста, которые нацелены на формирование природа-деятельностной компетенции [10].

В контексте природа-деятельностного подхода была спроектирована структурно-функциональная модель природосообразного обучения иностранному языку детей старшего дошкольного возраста, которая имеет практическое значение, так как описывает способы и средства организации такого обучения с целью формирования природа-деятельностной компетенции старших дошкольников. При моделировании процесса обучения мы руководствовались ведущей целью обучения. В данном случае – это развитие природа-деятельностной компетенции, которая является системным объектом, так как «представлена тремя содержательными компонентами, отражающими принцип гармонии трех начал, проявляющийся в гармоничном соединении стержневых направлений в развитии ребенка: физического, духовного и интеллектуального» [2. С. 10]. Процесс формирования природа-деятельностной компетенции детей старшего дошкольного возраста в исследовании рассматривается как «циклическая» система развития качеств личности, необходимых для последующих образовательных ступеней, обеспечивающая комплексный подход в обучении иностранному языку и обладающая уровневой структурой. Каждый компонент уровневой структуры обладает определенной функцией в процессе формирования природа-деятельностной компетенции детей старшего дошкольного возраста.

Цель формирования природа-деятельностной компетенции детей старшего дошкольного возраста [11], с одной стороны, определяется потребностью государства и общества в сохранении нравственных ценностей, экологии и в личности, способной к созидательной природосообразной творческой деятельности и межкультурной коммуникации. С другой стороны, потребностью личности в самовыражении, раскрытии внутреннего творческого потенциала, сохранении здоровья и необходимости в иноязычном общении. В исследовании основная цель дополнена перспективной и оперативной, учитывая современные тенденции рассмотрения трехмерной структуры целевого компонента любой педагогической системы [12]. Перспективная цель предполагает дальнейшее постоянное развитие совокупности природа-деятельностной компетенции на протяжении всей жизни, развитие целостного (экологического) мышления, отвечающего потребностям современного мира, формирование разума. Оперативная цель представляет собой декомпозицию конкретной и перспективной целей на комплекс подцелей [13]. Подцели соотносятся с компонентами природа-деятельностной компетенции, которые находятся в тесной взаимосвязи. Оперативной целью является развитие иноязычных устно-речевых умений старшего дошкольника в природа-деятельностном контексте. Итак, целевой блок

обеспечивает направленность изучаемого процесса, определяет содержательный и процессуальный блоки. Достижение оперативной цели, т.е. развитие иноязычных устно-речевых умений, реализуется при решении следующих задач:

Практические задачи заключаются в содействии учителя ИЯ:

- умению воспитанника понимать иностранную речь на слух, используя навыки языковой догадки и реагировать на нее;
- овладению готовности воспитанника к практическому применению иноязычных лексических единиц, грамматических структур в связной монологической и диалогической речи;
- обогащению развития представлений воспитанника об окружающем мире и природе на основе понимания им иноязычной речи педагога, разных видов аудирования и практико-ориентированных заданий в природа-деятельностном контексте.

Воспитательные задачи определяются содействием учителя ИЯ:

- расширению и углублению представлений ребенка о человеке, о себе как личности, о способах налаживания и сохранения дружественных межличностных отношений, толерантности в условиях иноязычного общения с носителями другой культуры;
- формированию у воспитанника чувства патриотизма – любви к родному краю, родной стране, умению творчески решать коммуникативные задачи на иностранном языке;
- формированию у воспитанника умений корректно вести себя в общественных местах, использовать навыки этикета и делового сотрудничества в рамках иноязычного общения.

Развивающие задачи реализуются при содействии учителя ИЯ:

- формированию в воспитаннике потребности в гармонии и красоте, творческой деятельности как формы самовоспитания и саморазвития ребенка, умеющего видеть взаимосвязь своей деятельности и ее последствий в окружающей действительности;
- формированию потребности воспитанника в изучении иностранного языка как одного из способов познания природы, обогащения и развития художественно-эстетической, музыкально-певческой и изобразительной деятельности;
- в создании благоприятных природосообразных условий в помещении для занятий, формированию навыков здорового образа жизни воспитанников, их потребности в двигательной деятельности, овладению культурой движений (ритмичность, координация, выразительность, техничность, ловкость, быстрота).

На основе обозначенных задач выделяется содержательный блок структурно-функциональной модели природосообразного обучения иностранному языку детей старшего дошкольного возраста (рис. 1).

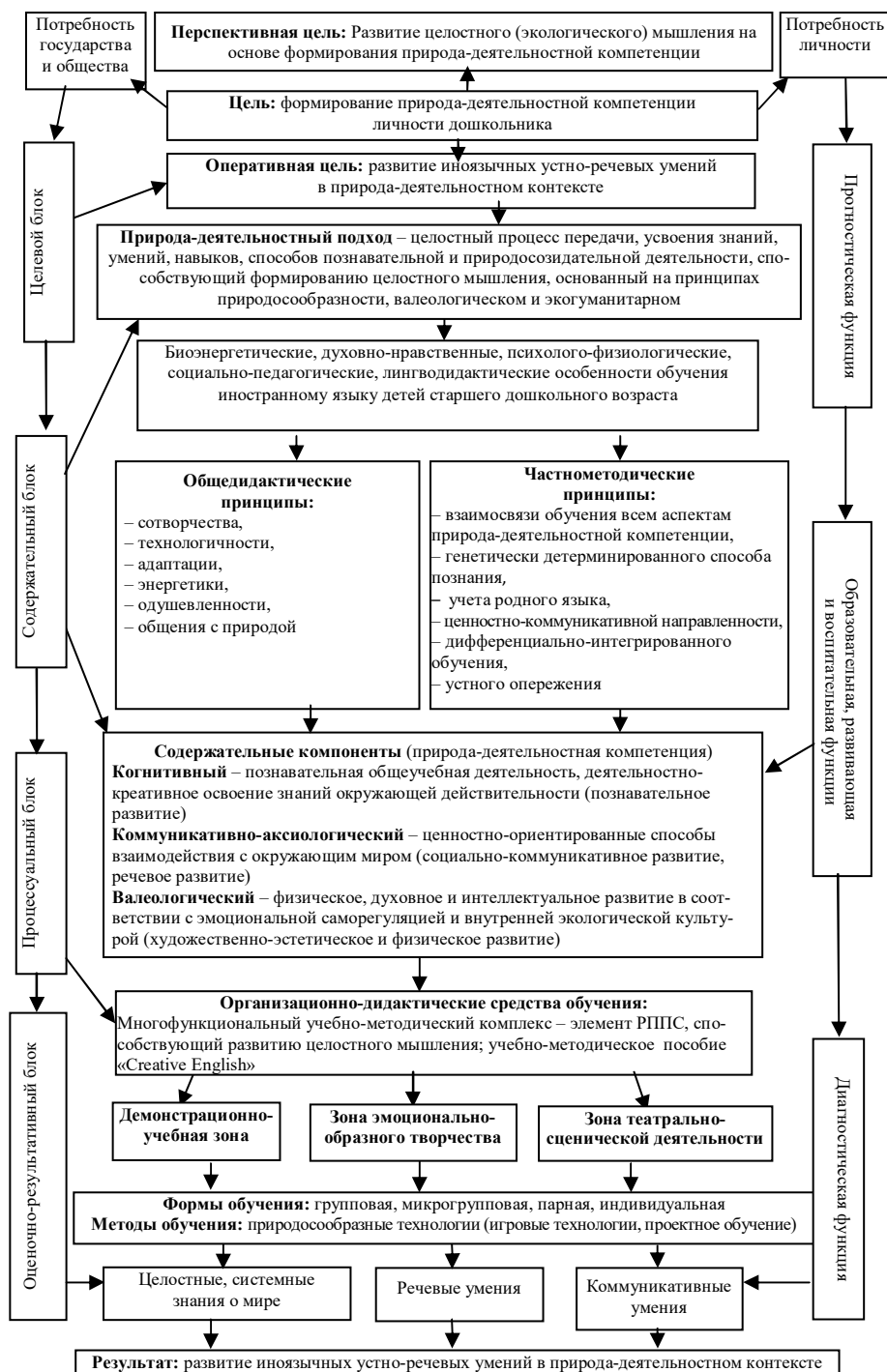


Рис. 1. Структурно-функциональная модель природосообразного обучения иностранному языку детей старшего дошкольного возраста

Содержательный блок модели состоит из трех компонентов – когнитивного, коммуникативно-аксиологического и валеологического. Когнитивный компонент связан с познавательной общеучебной деятельностью и креативным освоением знаний окружающей действительности. Данный компонент (выделен на основе ФГОС ДО) нацелен на познавательное развитие и отражает практические задачи учебно-воспитательного процесса. Коммуникативно-аксиологический компонент связан с ценностными ориентациями учащегося и способами его взаимодействия с окружающим миром [14]. Данный компонент направлен на социально-коммуникативное и речевое развитие и отражает воспитательные задачи учебно-воспитательного процесса. Валеологический компонент связан с физическим, духовным и интеллектуальным развитием учащегося, эмоциональной саморегуляцией и внутренней экологической культурой. Данный компонент нацелен на художественно-эстетическое и физическое развитие и отражает развивающие задачи учебно-воспитательного процесса. Совокупность названных структурных компонентов соотносится с элементами природа-гуманитарной компетенции, которая создаст базу для успешного совершенствования иноязычной устно-речевой деятельности.

Процессуальный блок включает организационно-дидактические средства, методы и формы обучения. К основным природосообразным методам обучения отнесены проектное обучение, игровые технологии и технологии полисенсорного восприятия, которые наиболее полно соответствуют данной возрастной группе и ее особенностям. Под природосообразными методами обучения понимается здоровьесберегающая упорядоченная система действий по построению, организации, осуществлению, контролю и оптимизации учебно-воспитательного процесса, направленного на целостное восприятие, экологическое мышление, творческую деятельность для раскрытия внутреннего потенциала личности как запланированного результата. Основное организационно-дидактическое средство обучения – учебно-методический комплекс, являющийся элементом развивающей предметно-пространственной среды дошкольника, способствующий формированию целостного мышления [15].

Природосообразное обучение иностранному языку – это учебно-воспитательный процесс, основанный на естественном восприятии информации в соответствии с объективными закономерностями «природы» человека. В природе все закономерно и циклично. Цикличность является универсальным явлением не только в природе, но и обществе. Циклы циркуляции энергии пронизывают все явления окружающего мира, например жизненный цикл (развитие – рассвет – увядание – смерть); лунный цикл (растущая Луна – полнолуние – убывающая Луна – новолуние); экономический цикл (оживление экономики – подъем

производства – спад производства – кризис); цикл кровообращения (артерии – капилляры – вены – сердце). Таким же образом можно представить образовательный цикл учебно-воспитательного процесса природосообразного обучения иностранному языку:

1. Способность к обучению и восприятию знаний, потребность и мотивация к обучению иностранного языка.

2. Накопление знаний, умений и навыков при изучении иностранного языка, приобретение опыта в аспектах иноязычной речи, воодушевление.

3. Эмоциональная духовная зрелость, практическое применение знаний, умений и навыков, реализация приобретенных знаний через продуктивную творческую деятельность.

4. Самореализация, самосовершенствование, самоактуализация, самостоятельность, умение учиться дают возможность для последующих ступеней обучения.

Цикл природосообразного обучения должен отвечать этапам естественного восприятия информации. Согласно операциональной концепции интеллекта Ж. Пиаже, естественное восприятие любой информации проходит четыре этапа:

– сенсорно-моторный – презентуется образ изучаемого явления, апеллирующий к чувственному переживанию информации;

– символичный – восприятие информации человеческим организмом, формирование мыслеобраза;

– логический – креативное использование мыслеобраза в речемыслительной деятельности;

– лингвистический – восприятие и переработка информации, цикл формирования речемыслительной деятельности оказывается завершенным.

Согласно концепции ноосферного образования Н.В. Масловой и генетически детерминированного способа познания Н.А. Давыдовской, выделим еще два этапа познания:

– моторно-кинестический – завершение общего психофизиологического цикла восприятия, переработки и усвоения информации. Двигательные реакции «мозг – рука», «глаз – рука» оформляются в осмысленное целенаправленное действие, «деятельностное мышление»;

– архивирование в памяти завершает восприятие и усвоение информации. Информационная свертка оказывается связанной со всеми органами чувств и со всеми отделами коры головного мозга, что обеспечивает эффективное включение функции долговременной памяти. Если закрепились двигательные реакции, то через них инициируется процесс воспоминания.

Данную информацию соотнесем с учебно-методическим комплексом и представим следующим образом (таблица).

Зоны учебно-методического комплекса	Формы и методы обучения	Соотнесение функциональных зон с этапами восприятия информации
Демонстрационно-учебная зона 	Предполагает демонстрацию учебного материала, аудио- и видеoinформации, используется для нанесения графической информации при обучении иностранному языку; способствует формированию речедвигательных образцов с учетом фонематического слуха и зрительного восприятия	1-й этап – сенсорно-моторный (презентация информации); 2-й этап – символичный (восприятие информации)
Зона эмоционально-образного творчества 	Организуется при помощи трансформируемых столов, которые рассчитаны для выполнения творческих заданий, направленных на совершенствование мелкой моторики и речемыслительной деятельности при обучении иностранному языку; определенное видоизменение речевых моделей обеспечивает полисенсорное освоение окружающего мира, способствующее синтезу мозговых полушарий и мотивирующее к успешному устно-речевому высказыванию	3-й этап – логический (переработка, осмысление, логическое владение материалом); 4-й этап – лингвистический (вербальное владение материалом, представление в слове)
Зона театрально-сценической деятельности 	Становится функциональной за счет раздвижных перегородок и служит мини-сценой для постановок и активной творческой деятельности для детей старшего дошкольного возраста при обучении иностранному языку; продуцирование, связанное с изученной темой; способствует эмоционально-нравственному здоровью, сохранению субъектов образовательного процесса; способствует стимулированию творческой деятельности и совершенствованию устно-речевых способностей	5-й этап – моторно-кинестический (двигательная реакция, повышение синтеза мозговых структур, получение навыка владения материалом); 6-й этап – архивирование информации (сохранение, запоминание, долговременное владение материалом)

Формы обучения различаются по месту проведения занятия – в группе и на открытом воздухе. В группе используются различные фор-

мы: коллективная, групповая, микрогрупповая, парная, индивидуальная, фронтальная.

Оценочно-результативный блок модели отражает уровень сформированности природа-деятельностной компетенции: целостные, системные знания о себе и о мире, речевых и коммуникативных умений, что говорит об оптимальном уровне развития целостного мышления ребенка на данном этапе. Взаимосвязь и последовательность реализации блоков структурно-функциональной модели способствует успешному достижению цели, состоящей в развитии устно-речевых умений в природа-деятельностном контексте.

Заключение

Человек – это открытая целостная система, которая развивается в пространстве, времени и социуме. Любая система является частью природы, так как в природе все закономерно, циклично и гармонично. Мы рассмотрели моделируемый процесс формирования природа-деятельностной компетенции детей старшего дошкольного возраста как систему, обладающую структурой функциональных компонентов. Исходя из этого обнаруживается, что основной закономерностью существования системы является цикличность. В процессе развития природа-гуманитарной компетенции старшего дошкольника следует выделить четыре этапа: *осмысления* – осознанная потребность в восприятии информации; *становления* – накопление знаний, умений, навыков, опыта, самосовершенствование; *активного развития* – практическое применение знаний, умений и навыков, реализация творческих способностей; *трансформации* – переход на новый уровень саморазвития в течение жизни и самореализация.

Такое рассмотрение моделируемого процесса в исследовании предусматривает построение содержательной модели структурно-функционального типа. Развитие иноязычных устно-речевых умений является приоритетным основанием обеспечения преемственности дошкольного и начального общего иноязычного образования, необходимым условием успешности учебной деятельности и важнейшим направлением социально-личностного развития. Природа-деятельностный подход позволяет комплексно изучить проблему, превращая фрагментарное видение образовательной системы в целое, концентрируя внимание на взаимодействии частей и целого, что предполагает интегративный результат. Функциональная связь позволяет группировать и формировать составные компоненты образовательного процесса: мотивационный, целевой, содержательный, процессуальный и оценочный. Человек как социальное существо рассматривается современной наукой с точки зрения единства физического, духовного и природного.

Подход к человеку как к части природы обусловлен необходимостью его воспитания и развития в соответствии с объективными закономерностями природы.

Литература

1. **Федеральный** государственный образовательный стандарт дошкольного образования. URL: <http://минобрнауки.рф/> (дата обращения: 05.03.2019).
2. **Крылова Н.М.** Детский сад – дом радости. Программа целостного, комплексного, интегративного подхода к воспитанию дошкольника как индивидуальности. Пермь : Книжный мир, 2005. 448 с.
3. **Зимняя И.А.** Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 20 с.
4. **Астафьев Б.А.** Теория творения и генетического единства мира. М. : Институт холодинамики, 2010. 672 с.: ил.
5. **Гончаренко М.С., Маслова Н.В., Куликова Н.Г.** Ноосферное образование – ключ к здоровью. М. : Институт холодинамики, 2011. 124 с.: ил.
6. **Пиаже Ж.** Речь и мышление ребенка. СПб. : Союз, 1997. 250 с.
7. **Зимняя И.А.** Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. 2-е изд. М. : Просвещение, 1985. 160 с.
8. **Выготский Л.С.** Мышление и речь (отрывки) // Психологические основы обучения неродному языку : хрестоматия / сост. А.А. Леонтьев. Москва ; Воронеж, 2004. С. 18–22.
9. **Жинкин Н.И.** Речь как проводник информации / отв. ред. Р.Г. Котов, А.И. Новиков. М. : Наука, 1982. 157 с.
10. **Sergeeva N., Kopylova E.** Methodology of the nature-activity approach in foreign language teaching of preschoolers // Social & Behavioural Sciences ECCE 2018/VII International Conference Early Childhood Care and Education. 2017. P. 680–687.
11. **Зимняя И.А.** Компетентность человека – новое качество результата образования // Высшее образование сегодня. 2003. № 5. С. 34–42.
12. **Крузе Б.А.** Формирование лингвомультимедийной компетентности будущего учителя иностранного языка. Пермь : Перм. гос. пед. ун-т, 2010. 139 с.
13. **Загрекова Л.В., Николина В.В.** Теория и технология обучения : учеб. пособие для студ. педвузов. М. : Высш. шк., 2004. 157 с.
14. **Марина О.А.** Аксеологические основы обучения иностранным языкам в различных культурах // Иностранные языки в школе. 2015. № 3. С. 40–45.
15. **Патент** на промышленный образец № 97239 МКПО 06-04; 06-05 заявка № 2015501048; патентообладатель Копылова Елена Владимировна.

Сведения об авторах:

Сергеева Наталья Николаевна – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой профессионально-ориентированного языкового образования Уральского государственного педагогического университета (Екатеринбург, Россия). E-mail: snatalia2016@mail.ru

Копылова Елена Владимировна – старший преподаватель кафедры иностранных языков Пермского государственного аграрно-технологического университета имени академика Д.Н. Прянишникова (Пермь, Россия). E-mail: l.kopylova079@yandex.ru

Буянова Галина Витальевна – старший преподаватель кафедры иностранных языков Пермского государственного аграрно-технологического университета имени академика Д.Н. Прянишникова (Пермь, Россия). E-mail: buyanovagalina@rambler.ru

Поступила в редакцию 6 апреля 2019 г.

FOREIGN LANGUAGE TEACHING OF PRESCHOOLERS IN THE NATURE-ACTIVITY CONTEXT

Sergeeva N.N., Professor, D.Sc. (Education), Head of professionally-oriented language education – Ural State Pedagogical University (Yekaterinburg, Russia). E-mail: snatalia2016@mail.ru

Kopylova E.V., Senior Lecturer of Foreign Languages Department, Perm State Agrotechnology University (Perm, Russia). E-mail: l.kopylova079@yandex.ru

Buyanova G.V., Senior Lecturer of Foreign Languages Department, Perm State Agrotechnology University (Perm, Russia). E-mail: buyanovagalina@rambler.ru

DOI: 10.17223/19996195/45/18

Abstract. One of the urgent tasks of modern education is the modeling of pedagogical systems and subsystems. In this article the author considers the construction of the process of foreign language teaching of preschoolers on the basis of modeling. The theoretical basis for the development of the nature-aligned foreign language teaching for children of preschoolers is nature-activity, system-structural and functional approaches. Genetic and structure-functional aspects define the boundaries of the simulated system. The model as a system tool of nature-aligned teaching provides information about the possibilities and conditions of its construction, operation and further development. The formation of the nature-activity competence of a preschooler is a system object, reflecting the content of training and suggests an integrative result. As an operational goal of the structure-functional model of nature-aligned teaching, we turn our attention to the development of foreign language oral and speech skills of preschoolers in the nature-activity context. The nature-aligned teaching of preschoolers to a foreign language is a factor in effective learning for subsequent educational levels throughout all the life. The perspective of a foreign language teaching in the nature-activity context is revealed on the basis of the developed nature-activity approach through the maximum reflection of the specifics needs of older preschool children in various types of play and practice-oriented activities, spiritual values and the energetic component constituting the nature of the human body, as well as the specifics of the region and culture of students in the content, forms, methods of training for the development of foreign language oral-speech abilities of preschoolers. A foreign language teaching in the nature-activity context is caused by the need for human education and development in accordance with objective laws in nature, namely the development of holistic thinking originally implied in man by the nature through creative activity and a genetically determined way of thinking. On the basis of practical, educational and developmental tasks of a foreign language are determine components (cognitive, communicative-axiological, valeological) of the nature-activity competence, that reflects the integrity of nature-aligned pedagogical process. The organizational – didactic teaching aids are developed: a multifunctional educational -methodological complex, which is an element of a foreign language developing subject-spatial environment of a preschooler and the textbook “Creative English” that reflects the specifics of a foreign language teaching in the nature-activity context. The author emphasizes the importance of implementation of educational-methodical complex in the process of foreign language teaching. The interrelation and sequence of implementation of blocks of a structure-functional model contributes to the successful achievement of the goal, which consists in the development of oral- speech abilities in the nature-activity context.

Keywords: context; nature-activity approach; preschool education; structure-functional model of nature-aligned teaching; nature-activity competence; educational-methodical complex.

References

1. Federal'nye Gosudarstvennye Obrazovatel'nye Standarty [Federal State Educational Standards] URL: <http://minobrnauki.rf/> (Accessed: 05.03.2019).

2. Krylova N.M. (2005) *Detskij sad – dom radosti. Programma celostnogo, kompleksnogo, integrativnogo podhoda k vospitaniyu doshkol'nika kak individual'nosti* [Kindergarten is a house of joy. The program of a holistic, complex, integrative approach to preschooler upbringing as an individual]. PGPU – Perm': Knizhnyj mir.
3. Zimnyaya I.A. (2004) *Klyuchevye kompetentnosti kak rezul'tativno-celevaya osnova kompetentnostnogo podhoda v obrazovanii* [Key competencies as a result and target basis of the competence approach in education]. M.: Issledovatel'skij centr problem kachestva podgotovki specialistov.
4. Astafyev B.A. (2010) *Teoriya tvoreniya i geneticheskogo edinstva mira* [Theory of creation and genetic unity of the world]. M.: Institut kholodinamiki.
5. Goncharenko M.S., Maslova N.V., Kulikova N.G. (2011) *Noosfernoe obrazovanie – klyuch k zdorovyu* [Noospheric education is the key to health]. M. : Institut kholodinamiki.
6. Piazhe Zh. (1997) *Rech' i myshlenie rebenka* [Speech and cognition of a child]. SPb. : Soyuz.
7. Zimnyaya I.A. (1985) *Psikhologicheskie aspekty obucheniya govoreniyu na inostrannom jazyke* [Psychological aspects of teaching to speak a foreign language]. M. : Prosveshchenie.
8. Vygotskij L.S. (2004) *Myshlenie i rech' (otryvki)* [Cognition and speech] / L.S. Vygotskij // *Psihologicheskie osnovy obucheniya nerodnomu jazyku: Khrestomatiya* / Sost. A.A. Leontyev. M.; Voronezh. pp.18-22.
9. Zhinkin N.I. (1982) *Rech' kak provodnik informacii* [Speech as a conductor of information] / *In-t jazykoznanija; Otv.red. R.G. Kotov, A.I. Novikov*. M. : Nauka.
10. Sergeeva N., Kopylova E. (2018) *Methodology of the nature-activity approach in foreign language teaching of preschoolers*. Social & Behavioural Sciences ECCE 2018/VII International Conference Early Childhood Care and Education. pp. 680-687.
11. Zimnyaya I.A. (2003) *Kompetentnost' cheloveka – novoe kachestvo rezul'tata obrazovaniya* [Competence of a person is a new feature of the result of education]. *Vysshee obrazovanie segodnya*. 5. pp. 34-42.
12. Kruze B.A. (2010) *Formirovanie lingvomul'timedijnoj kompetentnosti budushchego uchitelya inostrannogo jazyka: monografiya* [Formation of the language media competence of the future teacher of a foreign language: monograph] / Perm. gos. ped. un-t. Perm'.
13. Zagrekova L.V. (2004) *Teoriya i tekhnologiya obucheniya: ucheb. posobie dlya studentov pedvuzov* [Theory and technology of education: textbook for students of pedagogical universities]. M.: Vysshaya shkola.
14. Marina O.A. (2015) *Akseologicheskie osnovy obucheniya inostrannym jazykam v razlichnykh kul'turakh* [Axeological foundations of teaching foreign languages in various cultures] // *Inostrannye jazyki v shkole*. 3. pp. 40-45.
15. *Patent na promyshlennyj obrazec No. 97239 MKPO 06-04; 06-05 zayavka No. 2015501048; patentoobladatel' Kopylova Elena Vladimirovna* [Patent for industrial design No. 97239 MKPO 06-04; 06-05 request No. 2015501048; patent owner Kopylova Elena Vladimirovna]

Received 6 April 2019

ОБУЧЕНИЕ РКИ ЧЕШСКИХ СТУДЕНТОВ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

А. Соколова, М. Балакова

Аннотация. Современная система образования в Чешской Республике отличается ярко выраженной тенденцией к инклюзии, т.е. равноправному подходу к обучению всех учащихся без исключения. Принципы инклюзивного образования реализуются как на уровне дошкольных образовательных учреждений, так и на уровне высших учебных заведений. Цель данной статьи – продемонстрировать на примере работы со слабовидящими студентами основные принципы инклюзивного образования, применяемые в процессе обучения русскому как иностранному (РКИ) чешских студентов с нарушениями зрения. Исследование проводилось в течение 6 семестров в группе, где была слабовидящая студентка, и строилось на методе наблюдения и анализа накопленного опыта. Исследование показало, что нарушение зрения не всегда может быть препятствием для изучения иностранного языка. Работа со студентами с нарушениями зрения будет отличаться в зависимости от того, имеет ли студент навык письма от руки либо пользуется только компьютером и дисплеем Брайля. Студенты с нарушением зрения могут обучаться в общей группе, преподаватель должен знать специфику работы с такими студентами и специфику заданий, которые им предоставляет. Выводы и рекомендации, полученные в результате исследования, имеют практическую значимость для преподавания русского языка для лиц с ограниченными возможностями здоровья, причем русского как родного, так и русского как иностранного. Методические рекомендации основаны на реальных требованиях слабовидящих студентов и учитывают как технические средства работы, так и традиционные методы работы со студентами.

Ключевые слова: обучение РКИ; лица с нарушениями зрения; слабовидящие; невидящие; инклюзивное образование.

Введение

Лица с нарушениями зрения в Чешской Республике. По данным на 31.12.2006 г., в Чешской Республике насчитывалось 10 287 189 человек, из них 1 015 548 – с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Из более 1 млн человек с ОВЗ – 87 439 лиц с нарушениями зрения, или 0,84% от общего количества населения (табл. 1).

В 2013 г. было проведено новое статистическое исследование лиц с ОВЗ: всего в Чешской Республике на 31.12.2012 г. проживало 10 516 125 человек, из них 1 077 673 – с ОВЗ. Из более 1 млн человек с ОВЗ насчитывалось 102 195 лиц с нарушениями зрения, что составляло 0,97% от общего количества населения (табл. 2).

Таблица 1

**Распределение числа лиц с ОВЗ в зависимости от возраста и пола
по данным на 31.12.2006 г. [1. С. 15]**

Возрастная категория	Мужчины	Женщины	Всего, чел.
0–14	4 393	3 571	7 964
15–29	3 243	3 075	6 318
30–44	4 451	3 146	7 597
45–59	6 997	5 781	12 778
60–74	10 785	7 857	18 642
75+	8 844	25 296	34 140
	38 713	48 726	87 439

Таблица 2

**Распределение числа лиц с ОВЗ в зависимости от возраста и пола
по данным на 31.12.2012 г. [2. С. 26]**

Возрастная категория	Мужчины	Женщины	Всего, чел.
0–14	4 472	2 242	6 714
15–29	2 270	2 231	4 501
30–44	3 799	4 094	7 892
45–59	8 856	5 995	14 851
60–74	9 364	10 432	19 796
75+	12 596	35 844	48 440
	41 357	60 838	102 195

Исходя из статистических данных, можем констатировать общее увеличение лиц с нарушениями зрения (с 87 439 до 102 195 человек), а также уменьшение количества лиц с нарушениями зрения в возрасте от 15 до 29 лет (данный возраст обозначим как *возраст активного обучения*): с 6 318 до 4 501 человека.

Как отмечает Л. Кветонёва-Швецова (Květoňová-Švecová), к лицам с нарушениями зрения относятся не только невидящие, но, прежде всего, лица со сниженным уровнем зрительного восприятия, причем важно, является ли нарушение приобретенным либо врожденным [3].

При работе со студентами с нарушениями зрения большую роль играет степень нарушения зрения: часто у невидящих и слабовидящих студентов наблюдается недостаток информации относительно пространства, в котором проходит обучение, относительно реакций преподавателя / студентов, поэтому очень важно использовать игры / задания, развивающие способности студента ориентироваться в пространстве, где проходит занятие.

При обучении студентов с нарушениями зрения в контексте инклюзивного образования очень важна информированность преподавателя, учебного персонала и одноклассников / однокурсников относительно

учащегося с нарушением зрения: образовательные особенности, требования и возможности данного учащегося, особые средства коммуникации (например, речевой синтезатор), особенности жизнедеятельности данного учащегося и т.д. Студенту с нарушением зрения должны быть предоставлены специально подготовленные материалы, например материалы на формате А3 либо напечатанные белым по черному [4. С. 47–50].

В течение всего образовательного процесса важно поддерживать и использовать то зрение, которое есть у студента, и возможности компенсации нарушения зрения. К компенсационным средствам относятся, например, дисплей Брайля, при помощи которого невидящие студенты могут работать с информацией, отображаемой на мониторе; планшеты, с их помощью можно увеличить тексты до требуемого размера (подробнее см.: [5. С. 35]).

Инклюзия и инклюзивное образование в Чешской Республике. Термин «инклюзия» появился в начале 90-х гг. XX в., когда на международной конференции ЮНЕСКО в Таиланде (1990 г.), проходившей под лозунгом «Одна школа для всех», было впервые использовано английское слово *inclusion* вместо *integration*. Инклюзия стала важной целью международной образовательной политики, а реализация инклюзии – главным результатом конференции ЮНЕСКО в Саламанке (1994 г.), где была принята декларация¹, в которой указывается, что каждый ребенок имеет право на образование, причем необходимо предоставить возможности образования в соответствии с индивидуальными возможностями, способностями и потребностями. Далее в декларации отмечается, что школы с инклюзивным подходом являются наиболее эффективным средством в борьбе с дискриминацией [6. С. 30].

Начиная с 90-х гг. XX в., вопросами инклюзивного образования в Чехии занимались многие ученые: Я. Есенски, М. Виткова, М. Бартонёва, В. Гайкова, И. Стрнадова, К. Панчоха, М. Врубел, Й. Гавел, Б. Лазарова и др. [4, 7–17]. В одном из крупнейших университетов Чешской Республики – Университете им. Масарика – в начале 1990-х гг. был открыт Центр помощи студентам со специфическими потребностями «Тейрезиа»², который работает до настоящего времени. В этом же университете на педагогическом факультете был открыт Институт ис-

¹ Declaracion de Salamanca. URL: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF (дата обращения: 28.10.2018); Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad. URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001107/110753so.pdf> (дата обращения: 28.10.2018).

² Teiresiás: Support Centre for Students with Special Needs. URL: <https://www.teiresias.muni.cz/?lang=en-GB> (дата обращения: 28.10.2018).

следований инклюзивного образования³ (Institut výzkumu inkluzivního vzdělávání, IVIV), который активно занимается исследованием и внедрением инклюзии в чешские школы.

В 2010 г. Министерством образования, молодежи и физического воспитания Чешской Республики была проведена конференция по менеджменту образовательных учреждений в области инклюзивного образования, в которой приняли участие руководители школьных и дошкольных образовательных учреждений, а также детских домов и консультационных центров⁴. В этом же году был подписан Национальный план мероприятий инклюзивного образования⁵, где *инклюзивное образование* определяется как образование, развивающее культуру школы по направлению к социальной сплоченности, а *инклюзия* определяется как организация обычной школы таким образом, который может предложить адекватное обучение и организацию уроков всем детям, ученикам и студентам с учетом их индивидуальных отличий и актуальных образовательных потребностей, причем не учитываются вид «специальных» потребностей либо результаты сравнения уровня успешности учащихся [10. С. 90].

В 2015 г. Министерство образования, молодежи и физического воспитания Чешской Республики подписало План мероприятий инклюзивного образования на 2016–2018 гг., где инклюзивная и качественная образовательная система представлена в виде пяти стратегических направлений [18. С. 11]:

- чем раньше, тем лучше;
- инклюзивное образование плодотворно для всех;
- высококвалифицированные специалисты;
- системы поддержки и механизмы финансирования;
- надежные данные.

Данный план основывается на Стратегии образовательной политики Чешской Республики до 2020 г., где приоритетными направлениями являются, например, создание условий равных образовательных воз-

³ Institute for Research in Inclusive Education. URL: <https://katedry.ped.muni.cz/iviv/information-in-english> (дата обращения: 07.11.2018).

⁴ Конференция состоялась по инициативе Национального института дополнительного образования, а также Института педагогическо-психологического консультирования Чехии, информационное сообщение о конференции размещено на сайте Министерства образования, молодежи и физического воспитания: School transformations – inclusive education (Proměny školy – inkluzivní vzdělávání). URL: <http://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/promeny-skoly-inkluzivni-vzdelavani> (дата обращения: 28.10.2018).

⁵ National Action Plan for Inclusive Education 2010–2013 (Národní plán inkluzivního vzdělávání 2010–2013). URL: <https://www.databaze-strategie.cz/cz/msmt/strategie/narodni-akcni-plan-inkluzivniho-vzdelavani-2010-2013?typ=struktura> (дата обращения: 07.11.2018).

возможностей для всех, супервизорские практики в области инклюзивного образования, инклюзия в дошкольном образовании⁶.

В этом же году (2015 г.) Министерство образования, молодежи и физического воспитания Чешской Республики опубликовало сообщение об инклюзивном образовании и мероприятиях, проведенных в этом направлении за период 2011–2015 гг.⁷ Так, одним из главных изменений, указанных в данном сообщении, является новая редакция закона об образовании⁸ (вступила в силу 1 сентября 2016 г.), где изменения, главным образом, касаются образования учащихся со специальными образовательными потребностями, а также усиления инклюзивного пространства в основных школах. Так, в редакции от 1 сентября 2016 г. дается новое определение *ученика со специальными образовательными потребностями* – это ученик, которому для реализации образовательных возможностей и права на образование на равноправной основе с остальными нужны дополнительные поддерживающие меры⁹. Далее эти дополнительные меры конкретизируются:

- консультационная помощь школы и школьного консультационного центра;
- поправка организации, содержания, оценивания, форм и методов образования и школьных услуг, включая обеспечение обучению специальным педагогическим предметам и продление срока получения среднего либо высшего специального образования на два года;
- поправка условий приема к образованию и окончанию образования;
- использование компенсационных средств, специальных учебников и специальных учебных пособий, а также коммуникационных систем неслышащих и лиц с глухослепотой, шрифта Брайля и вспомогательных либо замещающих коммуникационных систем;
- поправка ожидаемых результатов образовательного процесса в рамках, установленных рамочными и аккредитированными образовательными программами;
- образование по индивидуальным образовательным планам / программам;

⁶ Strategy of the Educational Policy of the Czech Republic until 2020 (Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020). URL: http://www.msmt.cz/uploads/Strategie_2020_web.pdf (дата обращения: 28.10.2018).

⁷ Situation Report on Inclusive Education (Situační zpráva o inkluzivním vzdělávání). URL: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/situacni-zprava-o-inkluzivnim-vzdelavani> (дата обращения: 28.10.2018).

⁸ Полное название закона переводится как «Закон о дошкольном, основном, среднем, высшем специальном и другом образовании (школьный закон)».

⁹ Ministry of Education, Youth and Sports of the Czech Republic (MŠMT ČR) Act no. 82/2015 Coll., amending Act no. 561/2004 Coll.: O předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), and certain other acts, § 16.

- подключение ассистента педагога;
- подключение другого педагогического сотрудника, переводчика чешского знакового (жестового) языка, стенографиста для неслышащих либо возможность нахождения в образовательном учреждении лица, осуществляющего поддержку ребенку, ученику либо студенту во время его пребывания в образовательном учреждении, на основании особых правовых предписаний;
- предоставление образования либо школьных услуг в помещениях, строительно и технически для этого приспособленных¹⁰.

В новейших исследованиях чешских ученых появляется понятие *инклюзивная школа* – школа, которая создает пространство для реализации принципа справедливых образовательных возможностей [5. С. 10]. Ученики в такой школе устанавливают интенсивные и постоянные социальные контакты, инклюзивные школы развивают инклюзивные образовательные программы [9]. В Чешской Республике в дошкольных образовательных учреждениях и в начальных классах общеобразовательных школ довольно успешно вводится инклюзия, проблемы начинаются в средних школах, где на первом месте находятся темы образовательной программы, необходимые для успешного окончания средней школы, а не сам ученик и его образовательные потребности и возможности [5, 10].

Л. Прохазкова (Procházková) рассуждает об *интеграции* и *инклюзии* в образовании: «Об интеграции можно говорить тогда, когда у всех людей есть равноправный себеопределяющий подход ко всем областям жизни. Интеграция требует соответствующих условий и средств. Интеграция включает в себя право быть другим и не делится на какие-либо части / составляющие <...> Интеграция учащихся с ОВЗ в обычные школы должна длительное время готовиться, и заниматься ею должна мультидисциплинарная команда специалистов <...> В инклюзии все существуют и действуют сообща, в инклюзии нет понятия “*нормально*”, которое все остальное выталкивает на периферию <...> С окончанием школы интеграция не заканчивается, наоборот – интеграция касается сферы труда, а также всех областей жизни общества» (перевод наш. – А.С., М.Б.) [6. С. 27–33]. Инклюзивное обучение, согласно Л. Прохазковой, заключается в том, что ни один ученик не считается другим / особенным, класс образует совокупность определенного количества различных учащихся, где все нуждаются в какой-либо поддержке [Там же. С. 32]¹¹.

¹⁰ Act No. 561/2004 Coll. (Zákon č. 561/2004 Sb.), Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). URL: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561> (дата обращения: 07.11.2018).

¹¹ Ср. с мнением Л.Ю. Беленковой, которая, рассуждая об интеграции и инклюзии, говорит о двух концепциях совместного обучения детей с ОВЗ и типичных детей: созда-

Методология

Слабовидящая студентка в группе РКИ. Во время обучения РКИ мы работали с группой чешских студентов, в которой была слабовидящая студентка (она же – соавтор статьи, Мартина Балакова).

В центре нашего внимания и исследования находилась студентка с врожденным нарушением зрения: сильно суженное поле зрения, нистагм. Операции проводились в возрасте от полугода до года и положительных результатов не принесли. Оба родителя без нарушений зрения. Диагноз: остаточное зрение (4/50 по таблице Снеллена). Студентка различает основные цвета (например, красный, желтый, зеленый, синий), распознает очертания / силуэты, лица не видит, ориентируется на слуховой канал (идентификация лиц по голосу). Студентка испытывает проблемы с ориентацией на новом месте: необходимо показать трассы, основные объекты (лифт, лестницу, туалеты, двери, окна, вход / выход). Студентка умеет работать с текстами, написанными от руки и на компьютере (тексты в латинице – минимальный размер шрифта 16, тексты на русском языке – минимальный размер шрифта 20, двустрочный интервал). Студентка не способна работать с доской: не видит и не может идентифицировать информацию, которая там отображается (тексты / слова, написанные учителем, презентации, слайды). Скорость чтения низкая, обусловлена как остаточным зрением, так и нистагмом. Студентка посещала 1 год специальный детский сад, далее основную школу (9 классов) для детей с нарушениями зрения, после – гимназию (инклюзивное обучение), затем – философский факультет (получила степень магистра). Владеет английским и немецким языками на уровне B2-C1, уровень русского языка – B1. Русский язык изучала в качестве факультатива 5 семестров в вузе.

Исследование

Результаты исследования показали, что инклюзивное обучение РКИ слабовидящих студентов принесло положительные результаты, и в процессе исследования был выработан ряд методических рекомендаций и комментариев, которые помогут как начинающим преподавателям русского языка, так и уже практикующим коллегам.

Работа с печатными материалами. Слабовидящие учащиеся могут работать с печатными материалами, однако они должны быть отформатированы иначе, чем материалы для остальных учащихся: шрифт без

засечек, минимальный размер 20, двустрочный интервал. В русском языке слабовидящий проблематично различает буквы Н и И, а также Ъ и Ь. Буквы Н и И слабовидящий студент-иностранец воспринимает как две вертикальные черты, соединенные посередине коротким элементом, у букв Ъ и Ь слабовидящий студент-иностранец практически не видит разницу, поэтому учитель должен объяснить такому студенту, в каких случаях пишется Ь или Ъ, особенно в словах типа *Анна, Нина, семья, мнение / мнения, объезд*. Проблема неразличения букв русского алфавита (Н – И, Ъ – Ь) касается чтения слов и / либо зрительного контроля написанных слов. Если после соответствующих комментариев со стороны учителя слабовидящий студент не способен правильно написать либо произнести по буквам слова, содержащие буквы Н, И, Ъ, Ь, проблема заключается в самом студенте и его образовательных возможностях.

При подготовке печатных материалов не рекомендуется использовать курсив, ср. написания Анна – *Анна*, Нина – *Нина*, семья – *семья*, мнение – *мнение*, улыбаться – *улыбаться*, думаю – *думаю*, объезд – *объезд*. При необходимости выделения отдельных частей текста (слов, словосочетаний) можно использовать жирный шрифт, при котором не меняется ни начертание, ни наклон букв, т.е. **Анна, Нина, семья, мнение, улыбаться, думаю, объезд**, либо выделение цветом (при условии, что у студента не нарушено цветовосприятие). При выделении цветом не рекомендуется использовать темные маркеры / цвета, например синий, однако яркие цвета (желтый, бирюзовый, голубой, светло-зеленый), наоборот, помогают слабовидящим студентам лучше сориентироваться в информации.

Новые слова либо термины рекомендуется писать более крупным шрифтом, чтобы слабовидящий студент получил четкое и правильное представление о написании данного слова / термина. К каждой теме может быть составлен словарь с новыми словами либо терминами, далее в текстах / заданиях эти новые слова могут быть выделены цветом либо жирным шрифтом.

Слабовидящие студенты при работе с текстовыми форматами (.doc, .docx, .rtf, .txt, .pdf) могут использовать программы по увеличению и считыванию текста, например ZoomText (рис. 1). Причем при работе с программой ZoomText необходимо учитывать более длительное время для прочтения текста либо ориентации в нем, что вызвано размером увеличения текста и количеством знаков, отображаемых на мониторе / экране.

При работе с печатными материалами слабовидящие студенты могут пользоваться техническими средствами увеличения напечатанного текста, например камеровой лупой (digital magnifier). Работа с камеровой лупой заметно замедляет ориентацию в тексте и снижает скорость

работы с ним, однако позволяет слабовидящему студенту работать с тем же самым материалом и в таком же формате, что и остальные учащиеся (рис. 2, 3).

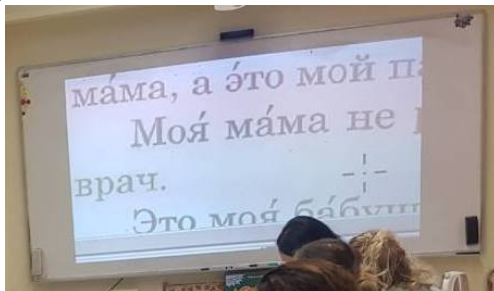


Рис. 1. Текст, увеличенный при помощи ZoomText на интерактивной доске



Рис. 2. Камеровая лупа. Текст, набранный 10-м кеглем, интервал 1,5

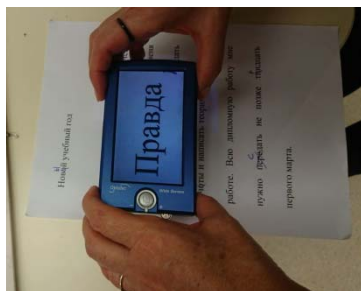


Рис. 3. Камеровая лупа. Текст, набранный 24-м кеглем, интервал 2,0

Работа с доской. Слабовидящий студент может работать с информацией, представляемой на доске / интерактивной доске, однако преподаватель должен обязательно комментировать то, что он пишет либо показывает на доске. Например при обучении лексике на тему «Семья, члены семьи», учитель должен диктовать все буквы, особенно удвоенные, либо отмечать, что в слове есть мягкий знак (рис. 4). При работе с

учеником продвинутого уровня владения русским языком достаточно комментировать только отдельные части слова, которые не могут быть слабовидящим студентом восприняты на слух: например концовки возвратных глаголов *-ться/-тся*.



Рис. 4. Слабовидящий студент работает у доски со словом «племянник»

Если материал, представляемый на доске, имеет сложную структуру (например, таблица либо большой объем слов / грамматического материала), тогда рекомендуется предоставить слабовидящему учащемуся этот же материал в печатном виде и оформленный в соответствии с возможностями учащегося (см. «Работа с печатными материалами»).

Слабовидящий студент, имеющий навык письма от руки, может работать у доски / на интерактивной доске: он сможет написать на доске слова либо предложения, однако работа с таблицей либо рисунком (либо презентацией) уже не является адекватным типом задания.

Важно помнить, что слабовидящий студент может работать как с текстом, так и с доской, как и остальные студенты. Скорость работы с текстом либо скорость письма в таком случае будет более низкой, что нужно учитывать при письменных работах, когда слабовидящий студент должен получить минимум 150% времени по сравнению с остальными студентами.

Невидящий vs слабовидящий студент. Слабовидящие студенты, в отличие от студентов невидящих, могут работать с печатными текстами (см. «Работа с печатными материалами») без каких-либо компьютерных программ экранного доступа (например, NVDA), программ чтения с экрана (например, JAWS) и без дисплея Брайля¹². Скорость чтения слабовидящего студента будет намного меньше, чем скорость чтения / обработки информации невидящим студентом. Слабовидящие студен-

¹² Обзор программ для чтения с экрана людьми с ограниченными возможностями. URL: <https://www.rosminzdrav.ru/ministry/web-site/3> (дата обращения: 28.10.2018).

ты при работе с учебниками / книгами, изданными в обычном (=неувеличенном) формате, могут пользоваться камеровой лупой (см. рис. 2, 3), причем скорость и продуктивность работы зависят как от качества предоставленного печатного материала (светлая / темная бумага, шрифт с засечками / без засечек, размер шрифта), так и от индивидуальных способностей студента.

Слабовидящие студенты, в отличие от невидящих, могут от руки чертить несложные геометрические фигуры либо рисовать / изображать схемы (рис. 5). Однако такие чертежи являются скорее схематичным изображением данной фигуры либо предмета, поэтому в геометрических задачах либо языковых заданиях типа «Нарисуйте свой дом», «Схематично изобразите план города» у слабовидящего студента необходимо оценивать, насколько правильна схематичность и соответствует ли полученное изображение первоначальному заданию, но ни в коем случае нельзя оценивать точность начертания и изображения геометрических фигур, планов и под.

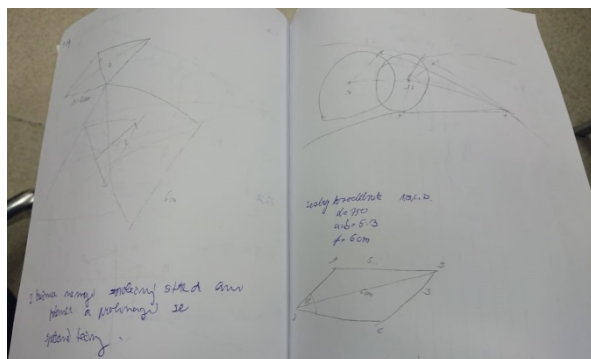


Рис. 5. Геометрические фигуры, начерченные слабовидящим студентом

Слабовидящие могут от руки либо на компьютере (невидящие – только на компьютере) записывать лекции и читать свои записи, при условии, что писали крупными буквами. Слабовидящие студенты могут писать от руки либо на компьютере, оставляя большие интервалы между строками, – дальнейшая работа с таким текстом является более удобной, в таком тексте удобнее выделять слова и делать примечания. Если слабовидящему предоставляется раздаточный материал, то необходимо, чтобы межстрочный интервал был минимум 1,5–2,0. При предоставлении материалов невидящим студентам достаточно пользоваться текстовым форматом без каких-либо специальных требований к размеру шрифта и межстрочному интервалу. Единственная рекомендация, касающаяся текстовых материалов для невидящих, может быть следующей: не использовать переносы слогов, не вставлять в текст табли-

Слабовидящие могут от руки заполнять тестовые задания, формуляры. Не рекомендуется давать слабовидящим студентам бланки, в которых правильный ответ (из нескольких вариантов) нужно обозначить кружком / крестиком / галочкой в определенной клетке, например бланк ответов ЕГЭ (рис. 6).

[illegible]

В таком бланке сложно сориентироваться при помощи камеровой лупы, поэтому в одной строке слабовидящий может отметить несколько / все клетки. Если это возможно, необходимо разрешить слабовидящему студенту выбрать правильный вариант ответа (отметить его)

¹³ Бланк ответов ЕГЭ 2017. URL: http://cmro.ru/?page_id=1037 (дата обращения: 28.10.2018).

прямо в тексте задания – отметить кружком, написать словами, выделить цветом (при условии, что у студента не нарушено цветовосприятие). Если слабовидящему студенту все-таки придется работать с бланком, необходимо предоставить ему 150–200% времени. Дополнительное время уйдет на то, чтобы студент сориентировался в структуре бланка и верно заполнил его.

Слабовидящий студент может работать с презентацией Power Point, т.е. готовить слайды в данной программе. Однако необходимо помнить, что при этом слабовидящий студент может не видеть отображение слайдов на доске, поэтому чаще всего слабовидящий работает с распечатанной версией слайдов, а презентацию переключает кто-либо из видящих студентов, чтобы избежать ситуации, когда слайд и комментарий слабовидящего студента не соответствуют друг другу.

Таким образом, учитывая вышеизложенное, можем сформировать вопрос: Что может делать учитель / преподаватель?

В условиях инклюзивной школы либо инклюзивного образования учитель / преподаватель должен проверить три основных пункта, в соответствии с которыми будет строить свою работу с классом / группой и слабовидящим учеником:

1. Видит ли ученик / студент с нарушением зрения доску и может ли с доской работать? Если да, см. «Работа с доской».

2. Как ученик / студент с нарушением зрения работает с текстом: только с цифровыми материалами (т.е. работает только на компьютере), с цифровыми и печатными материалами, с цифровыми, печатными и рукописными материалами? См. раздел «Работа с печатными материалами».

3. До какой меры ученик / студент с нарушением зрения способен компенсировать свое нарушение собственным интеллектом либо талантом? Наблюдаются ли кроме нарушения зрения какие-либо другие ОВЗ?

После проверки приведенных выше пунктов учитель / преподаватель должен принять необходимые меры по включению слабовидящего ученика / студента в инклюзивный процесс обучения, где все обучающиеся будут оцениваться на равных условиях по равным требованиям и где каждый ученик / студент будет работать в соответствии со своими образовательными возможностями.

Литература

1. *Výsledky* výběrového šetření zdravotně postižených osob 2007. URL: <https://www.czso.cz/csu/czso/vysledky-vyberoveho-setreni-zdravotne-postizenych-osob-za-rok-2007-n-cmh4t0g7du> (дата обращения: 28.10.2018).
2. *Výběrové* šetření zdravotně postižených osob 2013. URL: <https://www.czso.cz/csu/czso/vyberove-setreni-zdravotne-postizenych-osob-2013-qacmwuvwsb> (дата обращения: 28.10.2018).

3. *Květoňová-Švecová L.* Oftalmopedie. Brno : Paido, 2007. 125 s.
4. *Vrubel M., Röderová P., Jágerová N.* Education, Support and Rehabilitation for People with Visual Impairments. 1st electronic ed. Brno : Masaryk University, 2017. 140 s. URL: <https://munispace.muni.cz/munispace/catalog/book/1005>.
5. *Gajzlerová L.* Multimediální technologie v jejich využití u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v inkluzivním prostředí školy. Brno : Masarykova univerzita, 2015. 282 s. DOI: 10.5817/CZ.MUNI.M210-8109-2015.
6. *Procházková L.* Možnosti pracovního uplatnění lidí s postižením – současné trendy v České republice a v zahraničí. Brno : Masarykova univerzita, 2015. 195 s. DOI: 10.5817/CZ.MUNI.M210-8135-2015.
7. *Bartoňová M.* Současné trendy v edukaci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v České republice. Brno : MSD, 2005. 416 s.
8. *Bartoňová M., Vítková M.* Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami IV. Brno : Paido, 2010. 384 s.
9. *Bartoňová M., Vítková M.* Vzdělávání se zaměřením na inkluzivní didaktiku a vyučování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole hlavního vzdělávacího proudu. Brno : Masarykova univerzita, 2013. 279 s.
10. *Hájková V., Strnadová I.* Inkluzivní vzdělávání: Teorie a praxe. Praha : Grada Publishing, a.s., 2010. 224 s.
11. *Havel J.* Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na 1. stupni základní školy jako východisko inkluzivní didaktiky. Brno : Masarykova univerzita, 2014. 256 s.
12. *Jesenský J.* Kontrapunkt integrace zdravotně postižených. Praha : Vydavatelské družstvo „Domov“, 1995. 175 s.
13. *Jesenský J.* Integrace – znamení doby. Praha : Karolinum, 1998. 214 s.
14. *Lazarová B., Hloušková L., Trnková K., Pol M., Lukas J.* Řízení inkluze ve škole. Brno : Masarykova univerzita, 2015. 179 s. URL: <https://munispace.muni.cz/munispace/catalog/book/837> (дата обращения: 26.10.2018).
15. *Tannenbergerová M., Fučík P., Pančocha K., Vrubel M.* Evaluation of School Inclusion: Mission (Im)possible. Münster : Waxmann Verlag GmbH, 2018. 161 s.
16. *Vítková M., Bartoňová M.* Strategie ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a specifické poruchy učení. Brno : Paido, 2007. 159 s.
17. *Vítková M., Havel J.* Inkluzivní vzdělávání v primární škole. Vzdělání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Brno : Paido, 2010. 101 s.
18. *Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2016-2018.* URL: http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/apiv_2016_2018.pdf (дата обращения: 28.10.2018).

Сведения об авторах:

Соколова Анастасия – кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры русского языка и литературы педагогического факультета Университета им. Масарика (Брно, Чехия). E-mail: sokolova@ped.muni.cz

Балакова Мартина – магистр психологии, специалист по обучению клиентов, «ТифлоЦентрум Брно» (Брно, Чехия). E-mail: Balakova3@seznam.cz

Поступила в редакцию 19 декабря 2018 г.

TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE TO CZECH STUDENTS WITH VISUAL IMPAIRMENTS IN THE CONTEXT OF INCLUSIVE EDUCATION

Sokolova A., PhD, Assistant Professor, Department of Russian Language and Literature, Faculty of Education, Masaryk University (Brno, the Czech Republic). E-mail: sokolova@ped.muni.cz

Baláková M., Mgr., Training Officer, TyfloCentrum Brno (Brno, the Czech Republic). E-mail: Balakova3@seznam.cz

DOI: 10.17223/19996195/45/19

Abstract. The modern education system of the Czech Republic has a pronounced tendency towards inclusion, i.e. an equal approach to teaching all students without exception. The principles of inclusive education are implemented both at the level of pre-school educational institutions and at the level of higher educational institutions. The aim of this article is to demonstrate the basic principles of inclusive education applied in the process of learning Russian as a foreign language of Czech students with visual impairments. The research was conducted over 6 semesters and it is based on the method of observation and analysis of accumulated experience. The study was conducted in a class with one visually impaired student (for details, see a Purblind student in a class of Russian as a foreign language). Results: the study showed that visual impairment might not always be an obstacle to learning a foreign language. Working with students with visual impairments will differ depending on whether the student has the skill of writing by hand or uses only a computer and a Braille display. Visually impaired students can be taught together with other members of the class, but the teacher should keep in mind the specifics of work with such students and the specifics of tasks and instructions. The conclusions and recommendations obtained as a result of the study are of practical importance for teaching Russian to people with disabilities. Guidelines are based on the real requirements of visually impaired students and take into account both the technical means of work and the traditional methods of working with students.

Keywords: teaching Russian as a foreign language; people with visual impairments; purblind people; blind people; inclusive education.

References

1. Results of Disabled People Survey in the Czech Republic for 2007 [Electronic source]. URL: http://www.nrzp.cz/dokumenty/Vybrane_statisticke_udaje_OZP_2007.pdf (Accessed: 28.10.2018).
2. Sample Survey of Disabled People 2013 [Electronic source]. URL: <https://www.czso.cz/csu/czso/vyberove-setreni-zdravotne-postizenych-osob-2013-qacmwuvwsb> (Accessed: 28.10.2018).
3. Květoňová-Švecová L. (2007) *Oftalmopedie*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-159-1. (in Czech)
4. Vrabel M., Röderová P., Jágerová N. (2017) *Education, Support and Rehabilitation for People with Visual Impairments*. 1st electronic ed. Brno: Masaryk University. URL: <https://munispace.muni.cz/munispace/catalog/book/1005>.
5. Gajzlerová L. (2015) *Multimedia technologies and their use for pupils with special educational needs in the inclusive school environment*. Brno: Masaryk University. DOI: 10.5817/CZ.MUNI.M210-8109-2015. (in Czech)
6. Procházková L. (2015) *Possibilities of employment of people with disabilities – current trends in the Czech Republic and abroad*. Brno: Masaryk University. DOI: 10.5817/CZ.MUNI.M210-8135-2015. (in Czech)
7. Bartoňová M. (2005) *Current trends in education of children and pupils with special educational needs in the Czech Republic*. Brno: MSD. ISBN 80-86633-3. (in Czech)
8. Bartoňová M., Vítková M. (2010) *Education of pupils with special educational needs IV*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-201-7. (in Czech)
9. Bartoňová M., Vítková M. (2013) *Education with a focus on inclusive teaching and teaching pupils with special educational needs at the mainstream school*. Brno: Masaryk University. ISBN 978-80-210-6678-6. (in Czech)
10. Hájková V., Strnadová I. (2010) *Inclusive education: Theory and practice*. Prague: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-3070-7. (in Czech)

11. Havel J. (2014) Education of pupils with special educational needs at elementary school as a starting point for inclusive didactics. Brno: Masaryk University. ISBN 978-80-210-7150-6. (in Czech)
12. Jesenský J. (1995) Counterpoint for Integration of Disabled People. Prague. ISBN 80-7184-030-0. (in Czech)
13. Jesenský J. (1998) Integration – sign of epoch. Prague: Karolinum. ISBN 80-7184-691-0. (in Czech)
14. Lazarová B., Hloušková L., Trnková K., Pol M., Lukas J. (2015) Control of inclusion in the school. Brno: Masaryk University. URL: <https://munispace.muni.cz/munispace/catalog/book/837> (Accessed: 26.10.2018). (in Czech)
15. Tannenbergerová M., Fučík P., Pančocha K., Vrubel M. (2018) Evaluation of School Inclusion: Mission (Im)possible. Münster: Waxmann Verlag GmbH. ISBN 978-3-8309-3771-5. (in English)
16. Vítková M., Bartoňová M. (2007) Strategies in the education of pupils with special educational needs and specific learning disabilities. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-140-9. (in Czech)
17. Vítková M., Havel J. (2010) Inclusive education in primary school. Education of pupils with special educational needs. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-199-7. (in Czech)
18. Action Plan of Inclusive Education 2016-2018. URL: http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/apiv_2016_2018.pdf (Accessed: 28.10.2018).

Received 19 December 2018

ПРЕДМЕТНО-ЯЗЫКОВАЯ ИНТЕГРАЦИЯ В СИСТЕМЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ: pro et contra

Л.П. Тарнаева, Г.А. Баева

Аннотация. В условиях стремительной глобализации современного мира, когда расширяются границы профессионального общения и возрастает потребность в межкультурном обмене профессионально значимой информацией, перед высшим профессиональным образованием стоит задача подготовки специалистов, обладающих многогранным спектром межпредметных компетенций, готовых к успешному участию в разноплановых сферах профессионального общения на международном уровне. В этих реалиях особую актуальность приобретает поиск новых, эффективных путей профессионально ориентированного обучения иностранному языку. Ответом лингводидактики на эти вызовы стала методическая модель предметно-языкового интегрированного обучения (Content and Language Integrated Learning – CLIL), имеющая большую популярность в европейской системе языкового образования разного уровня – от школы до вуза. В российском образовательном пространстве данная методическая модель только начинает свой путь и реализуется в основном при подготовке специалистов неязыковых специальностей. Цель настоящего исследования состоит в том, чтобы на основе изучения и анализа опыта предметно-языкового интегрированного обучения в отечественном и зарубежном образовании доказать целесообразность и перспективность внедрения данной методической модели в подготовку специалистов лингвистического направления, а также выявить оптимальные способы ее реализации. Сделан вывод о том, что оптимальными формами интегрированного обучения иностранному языку студентов, обучающихся в рамках лингвистических образовательных программ, являются элективные интегрированные курсы, модульное построение курса на основе сочетания родного и изучаемого языка, проектные работы, способствующие развитию и совершенствованию умений творческой деятельности студентов, интегрированные курсы, представляющие собой поэтапный переход от обучения английскому языку для профессиональных целей к модели, обеспечивающей формирование межкультурной билингвальной компетенции в неязыковой специальности. Использование предметно-языковой интеграции при обучении студентов в рамках лингвистических образовательных программах будет способствовать подготовке специалистов, обладающих межпредметными знаниями и умениями, необходимыми для приобретения дополнительных квалификаций, не ограниченных исключительно языковой направленностью. В условиях развивающихся международных контактов в различных сферах профессиональной деятельности включение данной методической модели в подготовку лингвистов расширит спектр возможностей для профессиональной самореализации молодого специалиста не только на внутреннем, но и на международном рынке труда.

Ключевые слова: предметно-языковая интеграция; междисциплинарный; межкультурная коммуникация; билингвальные компетенции; языковое образование; межкультурная компетенция.

Введение

Интеграционные процессы, представляющее собой важнейший вектор движения науки в современном мире, явились мощным стимулом развития интегративных тенденций в образовании, что нашло отражение в разработке образовательных моделей, нацеленных на синергетический эффект учебного процесса. Обращение к идеям синергизма в обучении иностранным языкам «позволяет переосмыслить актуальную практику развития лингвистического образования в логике понимания человека, языка, образования и культуры» [1. С. 69–70]. Синергетический подход может рассматриваться как инновационный ресурс, ориентированный на «конструктивную, качественную и устойчивую модернизацию лингвистического образования, обеспечивающую сохранение его преемственности и адекватности социокультурной ситуации не только в краткосрочной, но и в долгосрочной перспективе» [Там же. С. 70]. Одним из путей реализации синергетических тенденций в языковом образовании явилась методическая модель предметно-языкового интегрированного обучения (Content and Language Integrated Learning – CLIL), разработанная европейскими методистами и получившая в течение сравнительно короткого периода основательное теоретическое обоснование и практическую реализацию не только в Европе, но и далеко за ее пределами. В последние годы идея предметно-языковой интеграции нашла живой отклик и в российских вузах, прежде всего в обучении студентов неязыковых специальностей. В подготовке же специалистов лингвистического направления предметно-языковое интегрированное обучение практически не представлено. Между тем актуальность предметно-языковой интеграции в обучении студентов-лингвистов обусловлена таким социально значимым фактором, как стоящая перед современным образованием задача подготовки выпускников вузов к трудовой деятельности в условиях, когда нарастающая скорость международных социально-экономических процессов диктует высокие требования к знаниям, умениям, личностным характеристикам и профессиональным качествам молодого специалиста.

Таким образом, постановка проблемы о необходимости предметно-языковой интеграции в обучении студентов-лингвистов вызвана противоречием между объективно существующей потребностью в специалистах лингвистического профиля, способных к вариативной профессиональной деятельности, и отсутствием технологий, предусматривающих диверсификацию профессиональных возможностей выпускников языковых вузов.

Методология исследования

Методологическую основу исследования составил системный подход к пониманию целостного педагогического процесса, направленного на достижение практической, общеобразовательной и воспитательной целей образования. Ретроспективный анализ основных тенденций в теории и практике профессионально ориентированного обучения иностранному языку дал возможность выявить наиболее характерные черты предметно-языковой интеграции, проявившиеся в ходе ее поэтапного становления, и проследить особенности ее имплементации в отечественном и зарубежном образовательном пространстве. В ходе анализа были выявлены как общие, так и отличительные черты различных моделей, реализующих идею изучения иностранного языка во взаимосвязи с овладением знаниями и умениями в области неязыковых предметных дисциплин. Метод систематизации и анализа точек зрения как на положительные стороны предметно-языкового интегрированного обучения, так и на стороны, вызывающие критические размышления, позволил оценить актуальность и целесообразность применения данной методической модели в обучении студентов-лингвистов в российских вузах, а также выявить возможные преимущества, которые может дать использование данной модели в плане эффективной подготовки специалистов лингвистического направления к профессиональной деятельности. Метод изучения и обобщения педагогического опыта зарубежных и отечественных исследователей по внедрению различных форм взаимосвязанного обучения иностранному языку и неязыковым предметным дисциплинам преследовал цель выявить оптимальные формы реализации идеи предметно-языковой интеграции при подготовке специалистов лингвистического направления в российских вузах.

Исследование и результаты

В методической литературе высказывается мысль о том, что в современном мире изучение иностранного языка как отдельной дисциплины теряет свою актуальность. Знание иностранного языка, традиционно считавшееся признаком хорошего образования, приобрело практическую направленность с акцентом на интересы и потребности обучаемых, когда целью стало формирование у обучаемых двуязычной коммуникативной компетенции в сфере профессиональной коммуникации [2–4].

Прологом интегративных тенденций в обучении иностранному языку стала модель ESP (Английский для специальных целей), разработанная для обучения англоязычному профессиональному общению в научно-технической, экономической и социальной сферах (EST, EBE,

ESS). В 1980–1990-е гг. наряду с укреплением позиций ESP разрабатываются программы по обучению математике, химии, физике и т.д. на иностранном языке – Content-Based Language Teaching (CBLT) или Content-Based Instruction (CBI) / обучение языку на основе контента [5, 6 и др.]. Дальнейшим развитием методики взаимосвязанного обучения иностранному языку и предметным дисциплинам стала модель CLIL (Content and Language Integrated Learning / предметно-языковое интегрированное обучение) [7–10 и др.].

Исследователи выделяют ряд параметров, которые служат основанием для определения особого статуса модели CLIL в общей системе профессионально ориентированного обучения иностранному языку. Отмечается, что на предыдущих этапах акцент обычно ставился либо на обучении языку с использованием элементов контента (ESP, CBLT), либо на изучении контента при полном языковом погружении (*immersion*), в то время как предметно-языковое интегрированное обучение предусматривает одновременное овладение знаниями в предметной области и умениями оперировать этими знаниями на иностранном языке. Этот двойственный фокус обеспечивает баланс двух компонентов, ни один из которых не имеет превосходства над другим [11–14]. Целевой установкой при таком обучении является формирование билингвальной компетенции в предметной области [15, 16].

После принятия Советом Европы в 1995 г. документа об образовании и профессиональной подготовке [17], предметно-языковое интегрированное обучение стало одним из популярных трендов в образовательной системе Европы. Отмечается удачный опыт предметно-языковой интеграции в начальных и средних школах Болгарии, Австрии, Италии, Франции, Испании и ряда других стран [13]. Например, уже в 1996 г. предметно-языковое интегрированное обучение было внедрено в программу 43 государственных школ Испании, а к 2010 г. число начальных и средних школ, реализующих методику CLIL в Испании, выросло до 200 [18]. Начиная с середины 1990-х гг. методическая модель CLIL стала широко использоваться в ряде средних школ Чехии: часть предметных дисциплин изучается на иностранном языке: немецком, испанском, французском, итальянском, английском, русском [19]. Растет популярность CLIL в европейских вузах. К примеру, в Национальном университете обороны в Варшаве успешно осуществился пилотный проект, предусматривающий построение курсов на комбинации двух языков, когда изучение контента на иностранном языке составляет до 30% от общего объема курса [20]. Значительный опыт преподавания различных прикладных и теоретических дисциплин на иностранном языке накоплен в Нарвском колледже Тартусского университета, где преподавание общеобразовательных и специальных предметов ведется на трех языках: русском, эстонском и английском [21].

Таким образом, есть все основания констатировать, что в Евросоюзе образовательная модель CLIL стала компонентом государственной политики в сфере образования. По мнению Д. Марша – одного из авторов-разработчиков CLIL, основным назначением данной методической модели является формирование у учащихся прагматической компетенции, в которой соединяются знания языка и его функций.

Такой поворот в обучении иностранному языку возник как прагматичный ответ лингводидактики на запросы Европы в области образования [9]. Однако популярность предметно-языкового интегрированного обучения обусловлена не только его прагматичной направленностью. В значительной степени методистов-исследователей и методистов-практиков привлекает то, что данная методическая модель обладает значительным потенциалом личностного развития обучаемых. Исследователи отмечают, что научные традиции, существующие в разных культурах, могут порождать значительно отличающиеся друг от друга способы понимания одних и тех же или сходных между собой явлений. Изучение таких явлений в контексте взаимодействия культурных кодов под разным углом зрения, словно через разные «языковые очки», дает возможность овладевать знаниями с учетом культурных различий, оказывает влияние на способы концептуализации, расширяет «горизонты мышления», улучшает ассоциативные способности, развивает мышление и языковую способность – все это способствует переходу процесса обучения на более высокий уровень познания [9, 10, 22]. Изучение контента с разных культурных позиций дает возможность для профессионально ориентированного межкультурного общения в самом процессе обучения, прокладывает путь к межкультурному взаимопониманию в будущей профессиональной деятельности, способствует развитию межкультурных коммуникативных умений, закладывает основы межкультурной компетенции [7, 23, 24]. Такое обучение в реалиях современного мира имеет особую значимость, поскольку для работы в командах людей с разными национальными и культурными кодами межкультурная компетенция является необходимой составляющей квалификационных характеристик специалиста. Исследователи подчеркивают, что достижение цели высказывания в профессиональном общении не только обусловлено знанием терминологии и специфического предмета обсуждения, но также предусматривает проникновение в культуру иного лингвосоциума [25].

В исследованиях последних лет, посвященных предметно-языковой интеграции, выдвигается концепция «разносторонней компетентности / pluriliteracies approach», которая дает направление дальнейшего развития модели CLIL (O. Meyer, D. Coyle, A. Halbach, K. Schuck, T. Ting). Авторы считают необходимым, во-первых, усилить акцент на формирование и совершенствование компетенций в неязыковой предметной

области с одновременным развитием билингвальных умений академического дискурса и, во-вторых, придать особую значимость культурному компоненту, который среди четырех составляющих CLIL (Cognition, Culture, Content, Communication / когнитивия, культура, контент, коммуникация) рассматривается как своего рода «фильтр», через который проходят и в котором интерпретируются и сливаются остальные три. При этом авторы подчеркивают важность одновременного развития языкового и когнитивного потенциала обучаемых, открывающего возможности для применения знаний на разных языках, в вариативных ситуациях, в различных аудиториях и для различных целей [26].

Как и многие другие образовательные модели, предметно-языковое интегрированное обучение имеет ряд сторон, вызывающих критическое отношение. Так, отмечается, что, хотя технологии CLIL подразумевают предметно-ориентированное обучение на любом языке, однако на практике это выливается в систему англоязычного образования. В ходе детального исследования данного вопроса, подчеркивают авторы, они не нашли ни одного случая, когда обучение по методике CLIL осуществлялось бы на другом языке. Такая практика, делают вывод авторы, во-первых, способствует реализации панъевропейских амбиций англоязычного образования, во-вторых, ведет к тому, что преподаватели, являющиеся носителями английского языка, получают преференции при приеме на работу в рамках программ CLIL [27].

Рассматривая перспективы предметно-языкового интегрированного обучения, нельзя не высказать определенных опасений по поводу такой проблемы, как квалификационные характеристики преподавателя, необходимые для работы по методике CLIL. По сути, преподаватель должен в равной степени владеть как иностранным языком, так и неязыковой предметной дисциплиной. В настоящий момент такой системы подготовки преподавателей не существует. В качестве возможного варианта решения проблемы предлагается организация учебной деятельности на основе интерактивности и автономности обучаемых, когда занятия строятся с акцентом на конструктивную автономную деятельность студентов и роль преподавателя проявляется в способности эффективно управлять учебным дискурсом, создавать условия для взаимодействия и сотрудничества учащихся [26, 28]. В таких условиях на занятиях возникает атмосфера партнерства между студентами и преподавателем, и учебный процесс становится изучением, а не обучением. Главная функция преподавателя, подчеркивают авторы, состоит в том, чтобы организовать учебную деятельность обучаемых, вовлечь их в учебный процесс, призванный обеспечить усвоение предметного содержания и повышение уровня языковой компетенции [26]. Но и здесь очевидным является то, что именно преподаватель играет важную роль в учебном процессе, отвечая за организацию автономной деятельности

обучаемых. Таким образом, в любом случае остается открытым вопрос о специальных программах по подготовке преподавателей для работы в рамках модели CLIL.

Следующий вопрос, возникающий при рассмотрении перспектив предметно-языковой интеграции в обучении студентов лингвистического направления, сводится к формам, в которых данная методическая модель может быть внедрена в образовательный процесс. Отвечая на этот вопрос, прежде всего следует подчеркнуть, что в саму идею предметно-языкового интегрированного обучения изначально была заложена мысль о гибком и динамичном подходе к его реализации, о вариативности его форм. В соответствии с разными условиями модель CLIL может быть представлена в различных формах: это может быть полный курс предметной дисциплины на иностранном языке, модуль по определенной тематической области, часть какого-либо курса, проект, театрализация, игры, лабораторные практикумы, исследования и т.п. [9, 11, 13, 14 и др.]. В перечень форм реализации CLIL также включаются такие приемы, как интегрирующая лекция, комплексный семинар, комплексная экскурсия, межпредметная конференция, комплексные факультативы и т.д. Таким образом, CLIL может легко адаптироваться к различным образовательным контекстам и системам [29, 30 и др.]. По мере того, как CLIL набирает популярность, возникает все больше возможностей для вариативности форм данной модели – это касается объема программ, выбора изучаемого языка, предметной области и контента; также могут учитываться возрастные особенности обучаемых, их интересы и потребности, уровень владения иностранным языком и т.п. [31].

По наблюдениям исследователей, в российских вузах предметно-языковая интеграция реализуется в основном либо посредством билингвального обучения на базе общенаучных и технических дисциплин, либо в рамках дисциплины «Иностранный язык в профессиональной сфере» в зависимости от условий конкретного вуза [32]. К примеру, предметно-языковое интегрированное обучение представлено элективными курсами [33–35]; предлагается форма кейс-стади метода в рамках тематического синергизма дисциплин «Иностранный язык (английский)» и «Прикладная механика» [36]; есть опыт интеграции таких дисциплин, как английский язык, техническая эксплуатация транспортного радиооборудования и информационно-коммуникационные технологии (в частности, Web 2.0) в рамках курса «Профессиональный английский язык» [37]; разработана модель интеграции технологии веб-квест в проектную деятельность студентов как средства формирования иноязычной коммуникативной компетенции в сфере туризма [38]; применяется проектная технология в контексте мультидисциплинарной интеграции технических, юридических и гуманитарных образовательных программ в Казахско-русском международном университете [39];

предложена методика внедрения предметно-языковой интеграции в подготовку переводчиков, когда интеграция строится как по вертикали (связь между ступенями и уровнями образования, этапами обучения, этапами формирования системы знаний, навыков и умений), так и по горизонтали через внутрипредметные, технологические связи, служащие «структурной скрепой» содержания образовательного процесса [40].

Примером использования вариативных форм предметно-языкового интегрированного обучения студентов-лингвистов может служить представленный далее опыт преподавателей кафедры иностранных языков и лингводидактики Санкт-Петербургского государственного университета.

Иллюстрацией полного языкового погружения при обучении на основе CLIL могут служить авторские англоязычные курсы *Teaching history of arts in English / Преподавание истории искусств на занятиях по английскому языку* (образовательная программа «Теория обучения иностранным языкам и межкультурная коммуникация», уровень магистратуры) и *Linguistic theories in foreign language teaching / Лингвистические теории в обучении иностранному языку* (образовательная программа для иностранных студентов, направление «Филология», профиль «Английский язык и литература», уровень бакалавриата). Первый из названных курсов интегрирует три дисциплины: мировая художественная культура, методика преподавания иностранных языков и английский язык. В рамках данного курса студенты не только овладевают искусствоведческими знаниями и методической компетенцией в области англоязычного преподавания истории искусств, но также приобретают базовые знания и речевые умения, необходимые для осуществления профессиональной деятельности в качестве гида-переводчика, что ввиду увеличивающихся туристических потоков в Северную столицу, безусловно, является актуальным.

В рамках курса *Linguistic theories in foreign language teaching* осуществляется межпредметная интеграция таких дисциплин, как языкознание, методика обучения иностранным языкам и практический курс английского языка. Изучая основные направления развития отечественного и зарубежного языкознания, студенты приобретают умения анализировать лингвистические теории с точки зрения их лингводидактической значимости и применять полученные знания в своей научной и практико-методической деятельности. Наряду с этим совершенствуется англоязычная коммуникативная компетенция студентов.

Примером модульного варианта предметно-языкового интегрированного обучения является курс *Сопоставительная лингвокультурология* (образовательная программа «Теория обучения иностранным языкам и межкультурная коммуникация», уровень магистратуры). Цель курса состоит в формировании у студентов умений анализировать и

сопоставлять языковые единицы изучаемой и родной лингвокультуры с точки зрения отражения, накопления и хранения в них культурной информации. Сопоставительная лингвокультурология как комплексная и многоаспектная научная дисциплина гуманитарной парадигмы знаний сама по себе является одним из направлений развития интегративных тенденций современной науки, синтезируя знания целого ряда гуманитарных наук – культурологии, этнолингвистики, социолингвистики, теории межкультурной коммуникации, когнитивной лингвистики, этнопсихолингвистики и др. Междисциплинарные формы лингвокультурологических исследований в полной мере отражают диалектическое единство процессов дифференциации и интеграции научного знания, тем самым способствуя формированию интегративно-целостного мировосприятия.

Курс сопоставительной лингвокультурологии построен на сочетании русскоязычных и англоязычных модулей, что дает возможность изучения программного содержания дисциплины в разных языковых комбинациях. Построение курса на основе сочетания разноязычных модулей формирует вариативные способы познавательной деятельности, что позволяет избежать стандартизации мышления, способствует гибкости мыслительных процессов, беглости ассоциаций, вырабатывает семантическую вариативность в формулировании мыслей. В рамках модулей студенты выполняют исследовательские проекты на русском или английском языке в соответствии с языком модуля. Выбор проекта в форме научного исследования обусловлен тем, что необходимой составляющей содержания обучения по магистерской программе является формирование и совершенствование умений исследовательской деятельности. При выполнении исследовательского проекта магистранты учатся отбирать, систематизировать и анализировать материал с точки зрения релевантности поставленным целям и задачам, делать выводы и умозаключения, предлагать собственное решение поставленной в исследовании проблемы. Междисциплинарный характер лингвокультурологических исследований позволяет разрабатывать проекты, построенные на основе межпредметной интеграции как с языковыми (лексикология, история языка, контрастивная лингвистика и пр.), так и с неязыковыми дисциплинами, такими как философия, история, социология, деловая психология, антропология, экология и др. В ходе выполнения проектов магистранты изучают соответствующий раздел курса сопоставительной лингвокультурологии и одновременно овладевают знаниями в других областях научных знаний. Так, при выполнении исследовательского проекта *Language and History of People / Язык и история народа* магистранты проводят лингвокультурологический анализ языковых явлений, привлекая данные из этимологии, этнолингвистики, социолингвистики, и при этом на уровне авторитетных научных источ-

ников изучают исторические события, отраженные в языковых фактах английского, русского или иного языка, избранного магистрантом. Таким образом, разрабатывается определенная проблема из области сопоставительной лингвокультурологии, одновременно с этим исследуется значительный пласт истории страны, которая представлена в проекте, и совершенствуется межкультурная коммуникативная компетенция магистрантов.

Выполнение англоязычных исследовательских проектов предусматривает работу магистрантов с научной литературой на английском языке. Например, в рамках проекта *Relationship between Language and Culture* магистранты знакомятся с научными работами Франца Боаса, Эдварда Сепира, Бенжамена Уорфа, Роберта Ладо и других авторов на английском языке. Изучая научную литературу на английском языке, магистранты знакомятся с национально-культурной спецификой англоязычного научного дискурса и познают способы представления результатов научных исследований в соответствии с риторическими традициями иной лингвокультуры, что имеет немаловажное значение в условиях расширения международных профессиональных контактов.

Одной из вариативных форм предметно-языковой интеграции в обучении студентов-лингвистов является синтез двух методических моделей – ESP и CLIL. Примером может служить курс *Цифровые технологии в преподавании иностранных языков* (образовательная программа «Теория обучения иностранным языкам и межкультурная коммуникация», уровень магистратуры). Цель курса состоит в овладении магистрантами новым инструментарием языкового образования в эпоху цифровых технологий. С одной стороны, в задачи курса входит овладение теоретическими знаниями и практическими навыками использования цифровых инструментов с изучением конкретных сервисов и приложений, выполняющих различные задачи; с другой стороны, содержание курса нацелено на формирование у магистрантов умений использовать цифровые технологии при обучении иностранному языку. Студенты приобретают знания и умения, необходимые для проектирования, конструирования, моделирования структуры и содержания образовательного процесса, учатся создавать электронные учебные материалы, учебные планы, программы учебных курсов и их методическое обеспечение, включая учебные пособия инновационного типа и дидактический инструментарий. Таким образом, совершенствуя предусмотренные программными требованиями умения англоязычной речевой деятельности, студенты-лингвисты одновременно с этим расширяют спектр своей основной специализации, овладевая профессионально значимыми знаниями, навыками и умениями, которые соответствуют базовому уровню квалификационных характеристик специалиста в области цифровых технологий. По сути, можно вести речь о том, что курс

Цифровые технологии в преподавании иностранных языков закладывает основы дополнительной квалификации преподавателя иностранного языка – специалиста в области компьютерной лингводидактики. Справедливо отмечается, что необходимость такой специализации обусловлена многоплановостью изменений, происходящих в обществе под воздействием цифровых технологий, что заставляет по-новому взглянуть на цели и задачи языкового образования [41].

Таким образом, опыт предметно-языковой интеграции в обучении студентов лингвистического направления дает основание заключить, что в качестве оптимальных вариантов интегрированного изучения языка и неязыковых предметных дисциплин в заданных условиях можно выделить следующие: а) элективные интегрированные курсы, в которых межпредметные связи служат канвой для создания новой учебной дисциплины, имеющей целевую установку на овладение знаниями, навыками и умениями определенного уровня в рамках двух (или более чем двух) предметных областей; б) модульное построение курса, предусматривающее учебный процесс с использованием двух языков – родного и изучаемого; в) исследовательские проекты, способствующие формированию и развитию умений научно-исследовательской деятельности с одновременным совершенствованием лингвистической и лингвокультурной компетенции; г) вариант синтеза двух моделей – ESP и CLIL, представляющий собой поэтапный переход от профессионально ориентированного обучения иностранному языку к формированию билингвальной профессиональной компетенции в предметной области.

Заключение

Анализ всех плюсов и минусов предметно-языковой интеграции в высшей школе приводит к выводу о целесообразности и перспективности внедрения данной методической модели в систему подготовки лингвистов. В рамках обучения на основе модели CLIL традиционные парадигмы гуманитарного знания, с одной стороны, и естественно-научного и технологического знания – с другой, наполняются новым ценностно-смысловым содержанием. Интегративный характер овладения знаниями, навыками и умениями обеспечивает сочетание двух способов познания реального мира – интуитивно-эвристического и рационально-логического, таким образом способствуя взаимосвязанному развитию в учебном процессе когнитивной и креативной сфер языковой личности. Обучение иностранному языку на основе такой методической модели позволит студентам в будущем овладевать компетенциями, не ограниченными исключительно языковой направленностью. Формируемые в рамках предметно-языкового интегрированного обучения межкультурные билингвальные компетенции обогащаются пред-

метно-ориентированными знаниями, навыками и умениями, которые дают возможность успешно работать в разноплановых областях межкультурного профессионального общения. В сложившихся социально-экономических условиях для сегодняшнего выпускника лингвистических образовательных программ важной стратегией на пути к успешной карьерной самореализации являются профессиональная гибкость, способность и стремление овладевать дополнительными квалификациями. При возрастающем уровне профессиональной конкуренции на рынке труда подготовка специалистов, обладающих межпредметными знаниями и умениями, будет способствовать решению такой социально-значимой проблемы, как повышение конкурентоспособности молодого специалиста на рынке труда. Подготовка специалистов, нацеленных на творческую, инициативную профессиональную деятельность, обладающих билингвальными компетенциями в технических, естественно-научных, экономических, социальных и других областях, явится ответом лингводидактики на вызовы современного мира.

Завершая рассуждения о предметно-языковой интеграции в обучении студентов-лингвистов, важно подчеркнуть, что данная методическая модель должна внедряться на основе взвешенного подхода с учетом условий, целей и специфики образовательного процесса в каждом отдельно взятом случае.

Литература

1. *Гураль С.К.* Язык как саморазвивающаяся система. Томск : Изд-во Том. ун-та, 2012. 118 с.
2. *Hutchinson T., Waters A.* English for Specific Purposes: A learner-centred approach. Cambridge : CUP, 1987. 183 p.
3. *Rao V.Ch.S.* English For Science And Technology: A Learner Centered Approach // English for Specific Purposes World. URL: <http://www.esp-world.info>. 2014. Is. 42, vol. 15 (дата обращения: 14.05.2018).
4. *Smith U.* English as a Lingua Franca in Higher Education. A Longitudinal Study of Classroom Discourse. Berlin : De Gruyter Publ., 2010. 150 p.
5. *Brinton D.M., Snow M.A., Wesche M.B.* Content-based second language instruction. New York : Newbury House Publishers, 1989. 241 p.
6. *Master P.* Content-Based Instruction vs. ESP // TESOL Matters. 1997. № 7 (6). P. 10. URL: <http://www.sjsu.edu/faculty/pmaster/CBI%20vs.%20ESP.pdf> (дата обращения: 9.09.2018).
7. *Coyle D.* Relevance of CLIL to the European Commission's Language Learning Objectives // Marsh, D. CLIL / EMIL – The European Dimension: Actions, Trends and Foresight Potential. Produced: UniCOM, Continuing Education Centre, University of Jyväskylä, Finland. 2002. URL: https://www.phkarlsruhe.de/fileadmin/user_upload/dozenten/schlemminger/enseignement_bilingue/Marsh-CLIL-EMILE.pdf (дата обращения: 25.07.2018).
8. *Coyle D., Hood P., Marsh D.* CLIL: Content and Language Integrated Learning. Cambridge : Cambridge University Press, 2010. 170 p.
9. *Marsh D.* CLIL / EMIL – The European Dimension: Actions, Trends and Foresight Potential. Produced: UniCOM, Continuing Education Centre, University of Jyväskylä, Finland.

2002. URL: https://www.phkarlsruhe.de/fileadmin/user_upload/dozenten/schlemminger/enseignement_bilingue/Marsh-CLIL-EMILE.pdf (дата обращения: 25.07.2018).
10. **Marsh D.** Using Languages to Learn and Learning to Use Languages // Marsh D., Langé G. (Eds). Using Languages to Learn and Learning to Use Languages. Jyväskylä, Finland: UniCOM, University of Jyväskylä. 2000. Part 1. P. 1–14. URL: <http://www.tielcil.org/html/products/pdf/%201%20UK.pdf> (дата обращения: 13.06.2018).
11. **Coyle D.** Content and Language Integrated Learning: Motivating Learners and Teachers. 2008. URL: http://blocs.xtec.cat/clilpractiques_1/files/2008/11/slrcoyle.pdf. (дата обращения: 23.07.2018).
12. **Dale L., Tanner R.** CLIL Activities. A resource for subject and language teachers. Cambridge University Press, 2013. 284 p.
13. **Lange G. (general editor), Pavesi M., Bertocchi D., Hofmannová M., Kazianka M.** Teaching through a Foreign Language. 2001. URL: <http://www.ub.edu/filoan/CLIL/teachers.pdf> (дата обращения: 20.09.2018).
14. **Marsh D., Frigols M.** Introduction: Content and Language Integrated Learning // Enciclopedia of Applied Linguistics. 2011. DOI: 10.1002/9781405198431. URL: https://www.unidue.de/imperia/md/content/appliedlinguisticsdidactics/lingon/marsh__frigols__clil_intro__ts_me.pdf (дата обращения: 20.09.2018).
15. **Алмазова Н.И., Баранова Т.А., Халыпина Л.П.** Педагогические подходы и модели интегрированного обучения иностранным языкам и профессиональным дисциплинам в зарубежной и российской лингводидактике // Язык и культура. 2017. № 39. С. 116–134. doi: 10.17223/19996195/39/8
16. **Халыпина Л.П.** Междисциплинарная координация в системе профессионально-ориентированного обучения иностранным языкам в вузе // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. 2017. № 2. С. 149–157. DOI: 10.17223/19996195/39/8.
17. **White** paper on education and learning: Teaching and learning. Towards the learning society. Brussels, Belgium: European Commission, 1995. URL: <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/d0a8aa7a-5311-4eee-904c98fa541108d8/language-en> (дата обращения: 21.05.2018).
18. **Guillamón-Suesta F., Renau Renau M.L.** A critical vision of the CLIL approach in secondary education: A study in the Valencian Community in Spain // Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning. 2015. № 8 (1). P. 1–12. DOI: 10.5294/lacil.2014.8.1.1 (дата обращения: 13.07.2018).
19. **Novotná J., Hofmannová M.** Teacher training for Content and Language Integrated Learning. 2011. URL: http://people.fjfi.cvut.cz/novotant/jarmila.novotna/Novotna_JarmilaHofmannova_Marie_ICMII5.pdf (дата обращения: 14.05.2018).
20. **Gawlik-Kobylińska M., Lewińska M.** Content Language Integrated Learning in Polish Higher Military Education. Connections: The Quarterly Journal. 2014. № 13.3. P. 105–115. DOI: 10.11610/Connections.13.3.06. <http://connections-qj.org/ru/article/predmetno-yazykovoe-integrirovannoe-obuchenie-v-polskom-vysshem-voennom-obrazovanii> (дата обращения: 23.09.2018).
21. **Бурдакова О., Джалалова А., Райд Н.** Методика интегрированного обучения предмету и языку в учебном процессе Нарвского колледжа Тартуского университета. Primus, 2011. 67 с.
22. **Marsh D., Hartiala A.-K.** Dimensions of Content and Language Integrated Learning // Profiling European CLIL classrooms: Languages Open doors. University of Jyväskylä, Finland & European Platform for Dutch Education. The Netherlands. 2001. P. 15–53.
23. **Meyer O.** Introducing the CLIL Pyramid: Key Strategies and Principles for Quality CLIL Planning and Teaching // Basic Issues in EFL-Teaching and Learning. Universitätsverlag Winter GmbH Heidelberg, 2010. P. 295–313.

24. *Wolff D.* On the importance of CLIL in the context of the debate on plurilingual education in the European Union // CLIL / EMIL – The European Dimension: Actions, Trends and Foresight Potential. Produced: UniCOM, Continuing Education Centre, University of Jyväskylä, Finland. 2002 (дата обращения: 25.07.2018).
25. *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.
26. *Meyer O., Coyle D., Halbach A., Schuck K., Ting T.* A pluriliteracies approach to content and language integrated learning – mapping learner progressions in knowledge construction and meaning-making. Language // Culture and Curriculum. 2015. № 28:1. P. 41–57. DOI: 10.1080/07908318.2014.1000924 (дата обращения: 90.09.2018).
27. *Попова Н.Г., Бивутт Т.А.* Английский язык как инструмент научной коммуникации: лингвистический империализм или «интерлингва»? // Интеграция образования. 2017. Т. 21, № 1. С. 54–70. DOI: 10.15507/1991-9468.086.021.201701.054-070
28. *Grandinetti M., Langellotti M., Ting T.* How CLIL can provide a pragmatic means to renovate science education – even in a sub-optimally bilingual context // International Journal of Bilingual Education and Bilingualism. 2013. № 16:3. P. 354–374. DOI: 10.1080/13670050.2013.777390 (дата обращения: 16.08.2018).
29. *Поленова А.Ю.* Интеграция иностранного языка и содержания профессионально-ориентированных дисциплин в вузе // Мир науки. 2017, Т. 5, № 5. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/15PDMN517.pdf> (дата обращения: 9.08.2018).
30. *Максимова О.Г., Вороницова Н.Б.* Профессиональная подготовка студентов педагогического вуза. URL: 31_NNM_2013/Pedagogica/2_147305.doc. htm (дата обращения: 9.04.2018).
31. *Coyle D.* Strengthening integrated learning: Towards a new era for pluriliteracies and intercultural learning // Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning. 2015. № 8 (2). P. 84–103. DOI: 10.5294/lacil. 2015.8.2.2 (дата обращения: 20.08.2018).
32. *Попова Н.В., Козан М.С., Вдовина Е.К.* Предметно-языковое интегрированное обучение (CLIL) как методология актуализации междисциплинарных связей в техническом вузе // Вестник Тамбовского университета. Сер. Гуманитарные науки. 2018. Т. 23, № 173. С. 29–42. DOI: 10.20310/1810-0201-2018-23-173-29-42.
33. *Гетманская А.В.* Lectures and Exercises : пособие по искусствоведению для изучающих английский язык. СПб. : Антология, 2013. 192 с.
34. *Дьяченко М.В.* Формирование методической компетенции студентов педагогических вузов для создания и проведения интегрированного курса «иностранный язык + экология»: На материале английского языка : дис. ... канд. пед. наук. 2004. 228 с.
35. *Поленова А.Ю., Постукян М.М.* К проблеме ранней языковой профессионализации бакалавров в сфере экономики // Вопросы регулирования экономики. 2014. Т. 5, № 1. С. 128–133.
36. *Гураль С.К., Корнеева М.А.* Обучение профессиональному иноязычному дискурсу студентов физико-технического факультета Томского государственного университета направления «Прикладная механика» с использованием кейс-стади метода // Язык и культура. 2017. № 1 (37). С. 166–184. DOI: 10.17223/19996195/39/12.
37. *Григорьева К.С., Салехова Л.Л.* Реализация принципов предметно-языкового обучения с помощью технологий WEB 2.0 в техническом вузе // Вестник РУДН. Сер. Информатизация образования. 2014. № 2.
38. *Шульгина Е.М.* Формирование иноязычной коммуникативной компетенции студентов посредством технологии веб-квест (туристский профиль). Томск : Издательский Дом Томского государственного университета, 2015. 340 с.

39. **Гришаева О.В.** Интегрированное проектное обучение в вузе // Экспериментальные и теоретические исследования в современной науке : сб. ст. по материалам XV Междунар. науч.-практ. конф. Новосибирск : СибАК, 2018. № 6 (15). С. 20–24.
40. **Аликина Е.В.** Направления педагогической интеграции при обучении устной переводческой деятельности // Индустрия перевода : материалы VIII Междунар. науч. конф. Пермь, 2016. С. 169–175.
41. **Копыловская М.Ю.** Новые ценности языкового образования информационного общества // Сборник статей международной научной конференции. Караваево, 2018. С. 142–148.

Сведения об авторах:

Тарнаева Лариса Петровна – доктор педагогических наук, профессор кафедры иностранных языков и лингводидактики филологического факультета Санкт-Петербургского государственного университета (Санкт-Петербург, Россия). E-mail: l-tarnaeva@mail.ru

Баева Галина Андреевна – доктор филологических наук, заведующая кафедрой иностранных языков и лингводидактики филологического факультета Санкт-Петербургского государственного университета (Санкт-Петербург, Россия). E-mail: baevaga@mail.ru

Поступила в редакцию 18 января 2019 г.

CONTENT AND LANGUAGE INTEGRATED LEARNING IN THE SYSTEM OF LINGUISTIC EDUCATION: pro et contra

Tarnaeva L.P., Dr.Sc. (Education), Professor of Department of Foreign Languages and Linguodidactics, Saint-Petersburg State University (Saint-Petersburg, Russia). E-mail: l-tarnaeva@mail.ru

Baeva G.A., Dr.Sc. (Philology), Professor, Head of Department of Foreign Languages and Linguodidactics, Saint-Petersburg State University (Saint-Petersburg, Russia). E-mail: baevaga@mail.ru

DOI: 10.17223/19996195/45/20

Abstract. In the globalized world with expanding borders and increasing demands in cross-cultural professional communication, the higher school is facing the challenge of educating future specialists possessing interdisciplinary bilingual competencies that allow them to successfully participate in different spheres of cross-cultural professional communication. In this context, the search of the effective ways of professionally oriented foreign language teaching acquires special significance. The didactic model of content and language integrated learning (CLIL) was the response of the methodology of foreign language teaching to this challenge. At present, CLIL is being actively developed and implemented into the European system of language education while in the Russian education environment CLIL is just starting out and is being implemented mostly in teaching English to students specializing in non-linguistic areas. The objective of this research is as follows: firstly, to study and analyze the experience of content and language integrated learning in Russia and abroad and on this basis to identify its relevance and perspectives for teaching students specializing in linguistics; secondly, to figure out the optimal ways of implementing this didactic model into the system of linguistic education. The forms of implementing CLIL into the curriculum of linguistic education can be variable: (a) elective courses; (b) module courses based on the combination of modules in the mother tongue and the target language; (c) project works developing students' skills of autonomous creative activity; (d) courses representing gradual transition from professionally-oriented language learning to CLIL-model aimed at acquiring cross-cultural bilingual competence in professional sphere. The use of content and language integrated learning in the sys-

tem of linguistic education will contribute to training future specialists possessing interdisciplinary cross-cultural competence allowing them to acquire additional qualifications not restricted only to the linguistic sphere. In the context of growing international contacts in different spheres of professional communication, the introduction of CLIL-model into the curriculum of linguistic education can promote professional career growth of young specialists on the domestic as well as on the international job market.

Keywords: content and language integrated learning; cross-cultural communication; interdisciplinary; bilingual competences; linguistic education; cross-cultural competence.

References

1. Gural' S.K. (2012) *Jazyk kak samorazvivayushchayasya sistema* [Language as a self-developing system]. Tomsk : Izd-vo Tom. un-ta.
2. Hutchinson T., (1987) Waters A. *English for Specific Purposes: A learner-centred approach*. Cambridge: CUP.
3. Rao V. Ch. S. (2014) *English For Science And Technology: A Learner Centered Approach* // *English for Specific Purposes World*. www.esp-world.info. Issue 42, Vol. 15. (Accessed: May 14, 2018).
4. Smith U. (2010) *English as a Lingua Franca in Higher Education. A Longitudinal Study of Classroom Discourse*. Berlin, De Gruyter Publ.
5. Brinton D.M., Snow M.A., Wesche M.B. (1989) *Content-based second language instruction*. New York: Newbury House Publishers.
6. Master P. (1997) *Content-Based Instruction vs. ESP//TESOL Matters*. 7(6), p. 10. <http://www.sjsu.edu/faculty/pmaster/CBI%20vs.%20ESP.pdf> (Accessed: September 9, 2018).
7. Coyle D. (2002) *Relevance of CLIL to the European Commission's Language Learning Objectives* // Marsh, D. *CLIL / EMIL – The European Dimension: Actions, Trends and Foresight Potential*. Produced: UniCOM, Continuing Education Centre, University of Jyväskylä, Finland. https://www.hkarlsruhe.de/fileadmin/user_upload/dozenten/schlemminger/enseignement_bilingue/Marsh-CLIL-EMILE.pdf (Accessed: July 25, 2018).
8. Coyle D., Hood P., Marsh D. (2010) *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
9. Marsh D. (2002) *CLIL / EMIL – The European Dimension: Actions, Trends and Foresight Potential*. Produced: UniCOM, Continuing Education Centre, University of Jyväskylä, Finland. https://www.phkarlsruhe.de/fileadmin/user_upload/dozenten/schlemminger/enseignement_bilingue/Marsh-CLIL-EMILE.pdf (Accessed: July 25, 2018).
10. Marsh D. (2000) *Using Languages to Learn and Learning to Use Languages* // Jyväskylä, Finland: UniCOM, University of Jyväskylä. Part 1. pp. 1-14. (Accessed: June 13, 2018).
11. Coyle D. (2008) *Content and Language Integrated Learning: Motivating Learners and Teachers*. <http://blocs.xtec.cat/clilpractiques/1/files/2008/11/slrcoyle.pdf>. (Accessed: July 23, 2018).
12. Dale L., Tanner R. (2013) *CLIL Activities. A resource for subject and language teachers*. Cambridge University Press. 284 p.
13. Lange G., Pavesi M., Bertocchi D., Hofmannová M., Kazianka M. (2001) *Teaching through a Foreign Language*. <http://www.ub.edu/filoan/CLIL/teachers.pdf> (Accessed: September 20, 2018).
14. Marsh D., Frigols M. (2011) *Introduction: Content and Language Integrated Learning* // *Encyclopedia of Applied Linguistics*. doi: 10.1002/9781405198431. https://www.uni-due.de/imperia/md/content/appliedlinguisticsdidactics/lingon/marsh_frigols_clil_intro_ts_me.pdf (Accessed: September 20, 2018).
15. Almazova N.A., Baranova T.A., Khalyapina L.P. (2017) *Pedagogicheskiye podkhody i modeli integririvannogo 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.
16. Khalyapina L. P. (2017) Mezhdisciplinarnaya koordinaciya v sisteme professional'no-orientirovannogo obucheniya inostrannym jazykam v vuze [Interdisciplinary coordination in the system of professionally oriented teaching of foreign languages at university] // *Vestnik PNIPU. Problemy jazykoznanija i pedagogiki*. 2. pp. 149-157. doi: 10.17223/19996195/39/8
 17. White paper on education and learning: Teaching and learning. Towards the learning society. (1995) Brussels, Belgium: European Commission. <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/d0a8aa7a-5311-4eee-904c-98fa541108d8/language-en> (Accessed: May 21, 2018).
 18. Guillamón-Suesta F., Renau M. L. (2015) A critical vision of the CLIL approach in secondary education: A study in the Valencian Community in Spain // *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning*. 8 (1), 1-12. doi: 10.5294/laclil.2014.8.1.1. (Accessed: July 13, 2018).
 19. Novotná J., Hofmannová M. (2011) Teacher training for Content and Language Integrated Learning. http://people.fjfi.cvut.cz/novotant/jarmila.novotna/Novotna_JarmilaHofmannova_Marie_I_CMI15.pdf (Accessed: May 14, 2018).
 20. Gawlik-Kobylińska M., Lewińska M. (2014). Content Language Integrated Learning in Polish Higher Military Education. *Connections: The Quarterly Journal* 13 (3). pp. 105-115. doi: 10.11610/Connections.13.3.06. <http://connections-qj.org/ru/article/predmetno-jazykovoe-integrirovannoe-obuchenie-v-polskom-vysshem-voennom-obrazovanii> (Accessed: September 23, 2018).
 21. Burdakova O., Jalalova A., Raoud N. (2011) Metodika integrirovannogo obucheniya predmetu i jazyku v uchebnom processe Narvskogo kolledzha Tartusskogo universiteta. [Method of integrated teaching of subject and language in the educational process of Narva College of Tartu University]. Iz-vo: Primus.
 22. Marsh D., Hartiala A.-K. (2001) Dimensions of Content and Language Integrated Learning // *Profiling European CLIL classrooms: Languages Open doors*. University of Jyväskylä, Finland & European Platform for Dutch Education, The Netherlands. pp. 15-53.
 23. Meyer O. (2010) Introducing the CLIL Pyramid: Key Strategies and Principles for Quality CLIL Planning and Teaching // *Basic Issues in EFL-Teaching and Learning*. Publisher: Universitätsverlag Winter GmbH Heidelberg. pp. 295-313.
 24. Wolff D. (2002) On the importance of CLIL in the context of the debate on plurilingual education in the European Union // *CLIL / EMIL – The European Dimension: Actions, Trends and Foresight Potential*. Produced: UniCOM, Continuing Education Centre, University of Jyväskylä, Finland. https://www.phkarlsruhe.de/fileadmin/user_upload/dozenten/schlemminger/enseignement_bilingue/Marsh-CLIL-EMILE.pdf (Accessed: July 25, 2018).
 25. Obdalova O.A., Minakova L.Yu., Soboleva A.V. (2017) Diskurs kak yedinita komunikativnogo i rechmyslitel'nogo protsessa v kommunikatsii predstaviteley raznykh lingvokul'tur [Discourse as a unit of communicative and verbal and cognitive process in communication of representatives of different linguocultures] // *Jazyk i kul'tura – Language and Culture*. 37. pp. 205-228. DOI: 10.17223/19996195/37/14
 26. Meyer O., Coyle D., Halbach A., Schuck K., Ting T. (2015) A pluriliteracies approach to content and language integrated learning – mapping learner progressions in knowledge construction and meaning-making. *Language, Culture and Curriculum*, 28:1. pp. 41-57. doi: 10.1080/07908318.2014.1000924 (Accessed: September 9, 2018).
 27. Popova N.G., Bivitt T. A. (2017) Anglijskij jazyk kak instrument nauchnoj kommunikacii: ligvisticheskij imperializm ili “interlingva”? [English as a tool of scientific

- communication: linguistic imperialism or “interlingua”?// *Integration of education*. 21. 1. pp. 54-70. doi: 10.15507/1991-9468.086.021.201701.054-070
28. Grandinetti M., Langellotti M., Ting T. (2013) How CLIL can provide a pragmatic means to renovate science education – even in a sub-optimally bilingual context, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16 (3). pp. 354-374. doi: 10.1080/13670050.2013.777390 (Accessed: August 16, 2018).
29. Polenova A. (2017) Integraciya inostrannogo jazyka i sodержaniya professional'no-orientirovannyh disciplin v vuze [Integration of foreign language and content of professional-oriented disciplines at university] // *Internet-zhurnal “Mir nauki”*. 5 (5). <https://mir-nauki.com/PDF/15PDMN517.pdf> (Accessed: August 9, 2018).
30. Maksimova O. G., Vorontsova N.V. (2013) Professional'naya podgotovka studentov pedagogicheskogo vuza na osnove integrativnogo podkhoda k obucheniyu [Professional training of students of pedagogical university on the basis of an integrated approach to training]. http://www.rusnauka.com/31_NNM_2013/Pedagogica/2_147305.doc.htm (Accessed: April, 9. 2018).
31. Coyle D. (2015) Strengthening integrated learning: Towards a new era for pluriliteracies and intercultural learning. *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning*. 8 (2), pp. 84-103. doi:10.5294/laclil.2015.8.2.2. (Accessed: August 20, 2018).
32. Popova N.V., Kogan M.S., Vdovina E.K. (2018) Predmetno-jazykovoie integririrovannoe obuchenie (CLIL) kak metodologiya aktualizacii mezhdisciplinarnyh svyazey v tekhnicheskome vuze [Content and Language Integrated Training (CLIL) as a methodology of actualization of interdisciplinary connections in Technical University] // *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki*. 23 (173). pp. 29-42. doi: 10.20310/1810-0201-2018-23-173-2
33. Getmanskaya A.V. Lectures and Exercises: Posobie po iskusstvovedeniyu dlya izuchayushchih anglijskij jazyk [Lectures and Exercises: textbook on arts for students specializing in English]. SPb: Antologiya.
34. Dyachenko M.V. (2004) Formirovanie metodicheskoy kompetencii studentov pedagogicheskikh vuzov dlya sozdaniya i provedeniya integririrovannogo kursa “inostrannyj jazyk+ekologiya” [Formation of methodical competence of students of pedagogical universities for creation and realization of an integrated course Foreign Language + Ecology]. Pedagogics cand. diss.
35. Polenova A. Yu., Postukyan M.M. K probleme rannej jazykovoј professionalizacii bakalavrov v sfere ehkonomiki [To the problem of early language professionalisation of bachelor's degree students majoring at economics] // *Voprosy regulirovaniya ehkonomiki*. 1. pp. 128-133.
36. Gural' S. K., Korneyeva M.A. (2017) Obucheniye professional'nomu inoyazychnomu diskursu studentov fiziko-tekhnicheskogo fakul'teta tomskogo gosudarstvennogo universiteta napravleniya “Prikladnaya mekhanika” s ispol'zovaniyem keys-stadi metoda (case study method) [Teaching professional foreign-language discourse to students of Faculty of Physics and Engineering of Tomsk State University majoring at Applied Mechanics using case-study method] // *Jazyk i kul'tura – Language and Culture*. 37. pp. 166-184. doi: 10.17223/19996195/39/12.
37. Grigorieva K.S., Salechhova L. (2014) Realizaciya principov predmetno-yazykovogo obucheniya s pomoshch'yu tekhnologij WEB 2.0 v tekhnicheskome vuze [Implementation of the principles of subject-language training with the help of WEB 2.0 technologies at technical university] // *Vestnik RUDN. Seriya Informatizaciya obrazovaniya*. 2.
38. Shulgina E.M. (2015) Formirovanie inojazichnoi kommunikativnoj kompetencii studentov posredstvom tekhnologii veb-kvest (turistskij profil') [Formation of foreign language communicative competence of students through the technology of web quest (major tourism)]. Tomsk: Izdatel'skij dom Tomskogo gosudarstvennogo universiteta.
39. Gryshaeva O. (2018) Integririrovannoe proektnoe obuchenie v vuze [Integrated project teaching at university] // *Eksperimental'nye i teoreticheskie issledovaniya v sovremennoj*

- nauke: sb. st. po mater. XV mezhdunar. nauch.-prakt. konf. 6 (15). Novosibirsk: Sibak, pp. 20-24.
40. Alikina E.V. (2016). Napravleniya pedagogicheskoy integracii pri obuchenii ustnoj perevodcheskoj deyatel'nosti [Directions of pedagogical integration in teaching interpretation activity // *Industriya perevoda: materialy VIII Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii*. Perm. pp. 169-175.
41. Kopylovskaya M.Yu. (2018) Novye cennosti jazykovogo obrazovaniya informacionnogo obshchestva [New values of the language education of the information society] // // *Sb. st. mezhd. nauchn. konf. Izd-vo: Kostromskaya gosudarstvennaya sel'skohozyajstvennaya akademiya (Karavaevo)*. pp. 142-148.

Received 18 January 2019

КОНВЕРГЕНЦИЯ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО И МНОГОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПРАКТИКЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ

Е.В. Тройникова

Аннотация. Современная практика иноязычной подготовки студентов в высшей школе позволила сформулировать ряд новых методических и дидактических проблем. Наиболее актуальными являются вопросы последовательной реализации содержания поликультурного и многоязычного образования при обучении студентов иностранному языку. Одним из способов решения данной проблемы является лингводидактическая поликультурная многоязычная стратегия, описанию которой посвящена настоящая статья. Данная стратегия предполагает мобилизацию научно-дидактического потенциала двух направлений – поликультурного и многоязычного образования в ходе сопряжения соответствующих лингводидактических практик. Теоретическим основанием выступают концепция диалога культур и методологический принцип конвергенции, позволяющие выстроить логику организации образовательной деятельности с целью подготовки личности к межкультурному общению в условиях транскультурности и транслингвальности. В качестве целевых ориентиров представлены функциональная лингвистическая грамотность, эмоциональный интеллект и нравственная культура, социолингвистическая и межкультурная мобильность. Данная стратегия позволяет усилить практикоориентированность системы соизучения языков и культур. Согласование дидактических контекстов поликультурного и многоязычного образования достигается за счет внедрения в образовательный процесс информационно-познавательной программы деятельности личности в условиях межкультурного общения. Программа включает следующий алгоритм действий обучающихся: ориентировку в проблемной ситуации лингвистического характера в процессе восприятия / знакомства с языковым явлением в контексте межкультурного взаимодействия; понятийную / тематическую дифференциацию и декодирование с целью формирования знаний о лингвистических особенностях и опыте деятельности в ситуации многоязычия; расширение информационно-познавательного контекста за счет включения социокультурного аспекта и деятельности по интерпретации языковых явлений на уровне взаимодействия культур; трансфер и интеграцию освоенного опыта деятельности. В статье сформулирован ряд требований к отбору и организации содержания учебного материала при согласовании дидактических контекстов поликультурных и многоязычных образовательных практик.

Ключевые слова: поликультурное образование; многоязычное образование; конвергенция; лингводидактическая поликультурная многоязычная стратегия.

Введение

Проблемы иноязычного образования постоянно находятся в центре внимания различных гуманитарных наук: педагогики, психологии, лин-

гвистики и лингводидактики. Каждый последующий этап развития общества создает новые вызовы, которые требуют от педагогического сообщества осмысления существующей образовательной ситуации, в частности в рамках подготовки молодого поколения к иноязычному межкультурному взаимодействию. Следует констатировать, что межкультурное общение значительно расширило свои границы за счет виртуального сетевого информационного пространства, что повлекло за собой изменение его фундаментальных характеристик в направлении транскультурности и транслингвальности, компрессии информационных потоков и изменении самого образа человека, участвующего в нем. Под воздействием данных факторов в системе иноязычного образования осуществляются уточнение, дополнение или пересмотр лингводидактических практик. Как отмечает В.В. Сафонова, сложнейшие проблемы подготовки индивида к межкультурному общению вряд ли возможно решить только в рамках частных методических систем [1. С. 123]. Действительно, при анализе существующих моделей языкового образования явно выделяются два автономно развивающихся направления – поликультурное и многоязычное.

В традиционном представлении поликультурное образование направлено на приобщение подрастающих поколений к этнической, национальной и мировой культуре и формирование на этой основе толерантного сознания и готовности жить в многонациональном мире [2]. Поликультурное образование предполагает культуросообразное развитие личности на основе изучения ценностей, культурных норм и стандартов поведения, выработанных в родной и других культурах. В случае многоязычного образования, речь идет о сравнительно-контрастивном изучении нескольких языков с опорой на знания, полученные при освоении родного языка [3. С. 88].

Очевидно, что дискретное отношение к обучению языку и культуре может быть скорректировано за счет конвергенции имеющихся методов поликультурного и многоязычного образования, в частности в процессе иноязычной подготовки студентов. Таким образом, цель статьи заключается в описании одного из способов сопряжения существующих лингводидактических стратегий многоязычного и поликультурного образования.

Методология

Конвергенция (от лат. «convergero» – приближаюсь, сближаюсь, схожусь) как методологический принцип гуманитарных и естественных наук раскрывается в идее диалога различных познавательных установок, в стратегическом способе решения внешних и внутренних системных проблем. Смысл функционирования данного принципа состоит в согласовании моделей поликультурного и многоязычного образования

и появления на этой основе *поликультурной многоязычной обучающей стратегии*. Такая стратегия рассматривается в работах Е.Г. Таревой с соавт. [4], В.В. Сафоновой [5] как основная тенденция современной лингвообразовательной политики в высшей школе. Основной замысел заключается в изменении исходной позиции для проектирования образовательного процесса: если содержание поликультурного образования составляет все многообразие культурных проявлений, а в многоязычном – языковых, то их конвергенция возможна на основе согласования лингводидактических стратегий и образования некоей целостности дидактического содержания языковой и культуроведческой подготовки личности обучаемого, обеспечения вариативных путей его социализации и саморазвития в поликультурном многоязычном мире.

Исходным положением при проектировании вышеназванной стратегии выступает развитие индивида в условиях взаимодействия множества культурных и языковых систем, его включение в социальное пространство транскультурности и транслингвальности. Транскультурность характеризуется культурной синергией, сочетанием традиций нескольких культур, взаимообусловленным существованием культурно различных элементов, при котором индивид плавно переходит от одной культуры к другой, самостоятельно проектируя многообразное социокультурное пространство [6, 7]. Возникает новое свойство языковой коммуникации – транслингвальность, под которой понимается функционирование нескольких языков в общественном и индивидуальном языковом пространстве личности [8]. В подобной ситуации индивид непроизвольно начинает использовать коммуникативный потенциал всех имеющихся в его распоряжении языковых ресурсов. Задачи поликультурной многоязычной образовательной стратегии в этом случае заключаются в формировании у личности следующих качеств [9–11]:

– *функциональной лингвистической грамотности* на основе освоения динамичной когнитивной деятельности по ориентации в пространстве нескольких языков, формирующей системно-смысловое строение лингвистического сознания, т.е. такой концептуальной системы, в которой фонетические, семантические, грамматические структуры сначала идентифицируются, а затем образуют конвергентную языковую основу, с помощью которой достигается быстрая координация языковых явлений с контекстом использования лингвистических кодов;

– *эмоциональный интеллект и нравственная культура* поведения в ситуации межкультурного взаимодействия как основа существования человека в условиях культурного плюрализма, что проявляется в умении управлять своими эмоциональными реакциями в ситуации встречи с «другим / иным / чужим», умении чувствовать другого человека и родную / другую культуру, способности следовать нравственно-

ценностным установкам в процессе межкультурного взаимодействия с целью преодоления недопонимания, потенциальных межкультурных проблем и конфликтов;

– *социолингвистическая и межкультурная мобильность* как способность к деятельности в динамично изменяющихся ситуациях взаимодействия представителей различных культур и преобразования такого взаимодействия в межкультурные отношения. Данная интегральная характеристика личности раскрывается в способности формировать эффективные отношения с представителями других культур на основе диалога, стремления достигнуть взаимопонимания, способности мобилизовать «культуроведческую систему» операционных знаний, которая позволяет адекватно понимать и интегрировать вербальное и невербальное поведение представителей взаимодействующих культур на основе проявления гибкости и владения широким поведенческим репертуаром адаптации к иному культурному окружению.

Развитие данных качеств личности студента предполагает расширение дидактического диапазона поликультурности и многоязычия в современных лингводидактических практиках, направленность на организацию пространства диалогического сопряжения языков и культур, где соизучаемые миры равноправно выступают как инструмент образования и самообразования в различных сферах человеческого знания и деятельности [1]. Использование лингводидактической поликультурной многоязычной стратегии в этом случае служит усилению практико-ориентированности системы соизучения языков и культур, позволяя гармонизировать цели обучения иностранному языку в высшей школе. Рассматриваемая стратегия представляет собой определенный план решения проблемы взаимодействия практик поликультурного и многоязычного образования с целью организации целенаправленного процесса овладения личностью стратегиями жизнедеятельности в полифоничном во всех смыслах мире, основанной на стратегии конвергенции.

Данная стратегия, обобщая теоретические положения и практические меры различных образовательных практик в области поликультурного и многоязычного образования, проявляет свои особенности в нацеленности на организацию дидактически равноправного со обучения сопряженных друг с другом языков и культур по принципу их сближения, взаимосочетаемости на разных уровнях проектирования и осуществления образовательной деятельности. Ядром данной стратегии выступает фундаментальный ориентир – диалог культур и языков, под которым понимается процесс открытого и уважительного межкультурного языкового взаимодействия, в результате чего происходит глубокое понимание родной и иноязычной культуры, достигается взаимопонимание между представителями различных лингвокультурных систем. Диалог, являясь лингвофилософским и антропологическим конструк-

том, представляет собой сознательно выбираемую позицию на основе развития готовности и способности к установлению и поддержанию межкультурных контактов.

Принципиальным отличием данной стратегии от других является актуализация социализирующих свойств образовательного пространства, что предполагает развитие у индивида культуры самой личности, культуры интеллектуальной и регулятивной деятельности, культуры социального взаимодействия в поликультурном мире. Межкультурная социализация – это процесс, в котором непременно присутствуют представители разных культур, каждый из которых является агентом, обогащающим обе культуры и привносящим в иную культуру инородные элементы (традиции, ценности, знания, алгоритмы, объекты) [12].

Таким образом, реализация идеи конвергенции на практике предполагает использование поликультурной многоязычной лингводидактической стратегии, нацеленной на развитие личности как «субъекта социокультурного партнерства и диалога», который развивает коммуникативное сетевое пространство, где возникают, воспроизводятся и создаются за счет взаимовлияния разнообразные социо- и антропокультурные реальности.

Исследование

Соотносимость дидактических контекстов поликультурного и многоязычного образования достигается за счет проектирования и реализации *информационно-познавательной программы деятельности личности* в условиях межкультурного общения. Данная программа содержит алгоритм действий индивида в ситуации межкультурной коммуникации, которая представляет собой обмен действиями порождения и интерпретации культурно обусловленных смыслов, содержащихся в текстах [13], или определенного плана коммуникативного поведения. Содержание такой коммуникативно-познавательной деятельности предполагает не только понимание явлений или субъектов культуры-партнера. Она выводит индивида на несколько уровней понимания и осмысления языковых и социокультурных явлений родной и иной культуры, а также призвана решать задачи по формированию «культурноносных» личностных качеств и способностей, важных для эффективного межкультурного взаимодействия. Коммуникативно-познавательная программа открывает две перспективы деятельности личности в процессе межкультурного общения: с одной стороны, взаимодействие происходит непосредственно с представителем другого лингвокультурного социума, с другой стороны, в опосредованных условиях посредством текстов-сообщений, содержащихся в информационных источниках различного порядка (художественные произведения, публи-

цистические и рекламные тексты, аудиовизуальные сообщения, в том числе в интернет-пространстве).

Следовательно, ситуация межкультурного содействия или насыщенный культурными смыслами текст выступают в качестве коммуникативно-познавательной единицы в целенаправленном языковом и культурном обмене идеями, представлениями, эмоциями, установками и ценностными ориентациями, образцами поведения и деятельности в процессе межкультурного взаимодействия [14]. Таким образом, коммуникативное поведение или текст-сообщение в ситуации межкультурного взаимодействия представляют собой ментально обусловленное, целостное содержательно-смысловое образование как социокультурный объект (единица общения), к которому применима определенная программа осмысления разнообразных намерений другого и переосмысления своих намерений, позиций и взглядов. Исходя из сказанного, алгоритм информационно-познавательных операций в ситуации коммуникативного и текстового межкультурного взаимодействия как последовательность когнитивных, коммуникативных, социально-эмоциональных и нравственных действий обучающихся составляют следующие позиции:

1. *Ориентировка на проблемную ситуацию лингвистического характера* в процессе подготовки к восприятию / знакомству с языковым явлением в контексте взаимодействия культур. На данном этапе актуализируется субъектный опыт обучающихся, полученный в ходе активизации тематического «пред-знания», выявления «знания о незнании», мотивации и создания эффекта ожидания нового, формирования тематического тезауруса с целью развития стратегий лингвистической / социолингвистической / социокультурной ориентации в малознакомой ситуации. Разрабатываются вводные языковые и концептуальные понятия, нацеленные оказать помощь студентам при выполнении коммуникативно-познавательных заданий, направленных на догадку о содержании лингвистического исследования, активизацию лингвистического тезауруса.

2. *Понятийная / тематическая дифференциация и декодирование* с целью формирования знаний о лингвистических особенностях языков и опыта деятельности в ситуации соизучения нескольких языков в ходе создания платформы лингвистического сравнения. Данный этап реализуется в процессе дифференциации и сопоставления фонетических, лексических, грамматических явлений в нормативном и ситуативном аспекте, по меньшей мере, двух языков. В результате намечаются перспективы координации положительного лингвистического опыта изучения языков. Ядром данного этапа выступают последовательные операции *семантизации – организации – систематизации* лингвистических явлений, которые реализуются в ходе выполнения познавательно-поисковых заданий, направленных:

– на ознакомление и конкретизацию фонетического явления, значения слова, грамматической конструкции (задание «Ассоциативный ряд», «Опрос эксперта» и др.);

– организацию представленных языковых явлений, в которых проявляются определенная закономерность и их сопоставление (составление различного рода систематизирующих таблиц);

– выделение особенностей / закономерностей функционирования языковых явлений во взаимодействующих лингвистических системах, например: произношение, образование слов, позиция слов в предложении, зависимость употребления звуков, слов, грамматических конструкций, организации текста, самостоятельное выведение закономерности, правила.

На данном этапе рекомендуется ставить перед студентами вопросы открытого типа, которые фокусируют их внимание на определенном аспекте языкового явления: «Знакомы ли тебе звуки, слова, грамматическая структура и т.д.?», «Как устроен данный языковой конструкт, какой он по содержанию?», «Что характеризует явление?», «Что связано друг с другом?», «Похоже ли это на то, что ты изучал в русском и / или в других языках?», «Что выглядит по-другому? Что поможет тебе понять данное языковое явление в многоязычной перспективе?», «На что нужно обратить внимание, чтобы не перепутать данное явление с явлением в другом языке?», «Как ты это освоил, что помогло тебе это понять?», «Как сделать это более эффективно?». В итоге происходят осмысление и переоценка языковых явлений на основе понимания дуальной перспективы их взаимодействия, создание определенного правила, вывода или суждения.

3. *Расширение информационно-познавательного контекста* межкультурной коммуникации за счет включения социокультурного аспекта, что обуславливает введение логики интерпретации языковых явлений на уровне взаимодействия культур. Третий этап предполагает осуществление операций установления взаимосвязи языкового явления и культуроведческой информации – сопоставления – обобщения – эмоциональной и нравственной переоценки содержательно-смысловых позиций родной и иноязычной культуры в ситуации взаимодействия языковых явлений и прагматических установок (приветствие, прощание, просьба, благодарность, аргументация, различные типы дискурсов и текстов), представленных в иноязычном тексте. Обучающиеся применяют стратегии проведения наблюдений за социокультурным и социолингвистическим стилем поведения представителей родной и иноязычной культуры, раскрывают контекст, особенности, сходства и различия культуроведческого содержания и смысла функционирования языковых явлений в тексте, осуществляя категоризацию и обобщение соответствующих смысловых деталей. Обучающиеся ведут активный ин-

теллектуальный поиск с целью определения возможностей интеграции лингвистического и культуроведческого контекста использования обозначенных явлений, вербализируют свои соображения, делают выводы.

Развитие таких стратегий происходит в рамках следующих исследовательских заданий:

- поиск и обсуждение возможных культуроведческих характеристик лингвистических явлений;
- объяснение культуроведческого контекста лингвистических явлений и принципов их структурирования на основе сравнения, классификации и обобщения;
- представление смысла понятия с помощью различных приемов визуализации;
- контрастирование, выстраивание оппозиций с включением полученных характеристик, «верные и неверные» утверждения;
- создание культуроведческого тезауруса языкового явления;
- оценка и переоценка полученных данных;
- культуроведческий комментарий языковых явлений и т.д.

4. *Трансфер и интеграция* стратегий многоязычного и поликультурного ориентирования в ситуации межкультурного взаимодействия. На данном этапе происходит конструирование новых перспектив и возможностей анализа культуроведческого контекста языковых явлений, что предполагает включение освоенного знания и стратегий в индивидуальный познавательный мир или варьирование поведения в целях решения проблем коммуникативного или социокультурного сбоя в общении.

Обучение стратегиям действия в новом контексте возможно при использовании следующих проблемных заданий:

- проблемно-тематические обсуждения перспектив использования культуроведческого контекста языкового явления и др.;
- поиск и обсуждение возможных способов реализации освоенного опыта;
- контекстуальная импровизация, т.е. использование культуроведческой информации о языковом явлении для предотвращения возникновения ситуаций межкультурного сбоя, межкультурных конфликтов и т.д.;
- оценивание значимости культуроведческой информации;
- переоценка фактов родной и иноязычной культуры.

Таким образом, использование данного алгоритма информационно-познавательных действий в ситуации коммуникативного и текстового межкультурного взаимодействия позволяет интегрировать лингвистическое явление в социокультурный контекст, что становится объектом когнитивной, эмоциональной, нравственной, коммуникативной деятельности обучающихся. Данный процесс возможен на основе овладе-

ния коммуникативно-познавательной программой действий, использование которой позволяет не только интерпретировать лингвистическую и культуроведческую информацию во взаимосвязи, но и расширять ее, используя предшествующий опыт, и управлять дальнейшим коммуникативно-познавательным развитием.

Охарактеризуем использование представленной коммуникативно-познавательной программы действий обучающихся в ситуации конвергенции поликультурных и многоязычных лингводидактических стратегий на примере темы «Личные местоимения в русском, английском и немецком языках» (таблица).

Коммуникативно-познавательная программа действий обучающихся в ситуации конвергенции поликультурной и многоязычной лингводидактической стратегии

№	Этап работы	Дидактическое содержание	Деятельность обучающихся
1	<i>Ориентировка на языковое явление</i> в ходе рассмотрения многоязычного облака местоимений на русском, английском и немецком языках	Актуализация имеющихся знаний, постановка вводных вопросов по выбранной теме; фокусирующие вопросы открытого типа: «Что вы видите?», «Что это значит?», «Что вы заметили?»	Обучающие вспоминают, что они уже знают или умеют делать по заявленной теме; отвечают на вопросы, выдвигают ключевые идеи, перечисляя либо выделяя неизвестную, а затем известную информацию по данному грамматическому явлению
2	<i>Понятийная / тематическая дифференциация и декодирование</i> в ходе семантизации – обобщения – систематизации местоимений в трех языках	Уточняющие вопросы открытого типа, которые фокусируют внимание студентов на определенном аспекте рассматриваемого грамматического явления: «Как устроены личные местоимения в представленных языках?», «Что характеризует местоимения в трех языках?», «Что связано друг с другом?», «Что вы обнаружили?», «Какую этимологическую связь они имеют?»	Обучающиеся ведут активный интеллектуальный поиск с целью семантизации явления, его группировки в многоязычной перспективе в структурную таблицу, систематизируют местоимения представленных языков в ходе самостоятельного определения закономерностей их функционирования
3	<i>Расширение информационно-познавательного контекста</i> в ходе интерпретации социокультурного контекста употребления местоимений в русской, английской и немецкой культурах	Актуализация имеющихся культуроведческих знаний в ходе использования фокусирующих, интерпретирующих и обобщающих вопросов открытого типа: «Что вы заметили в написании местоимений в русском, английском и немецком языках?», «Что вы обнаружили?», «Что это может означать?», «Как и когда мы используем местоимения в представленных языках?», «Какие выводы можно сделать?», «Почему вы так решили?»	Обучающиеся выделяют особенности написания английского местоимения «I», сравнивают его с русским и немецким вариантом, привлекают информацию культуроведческого характера, раскрывают причины такого отношения английской культуры к местоимению «I». Далее внимание переносится на местоимение «You» и

№	Этап работы	Дидактическое содержание	Деятельность обучающихся
			сферы употребления «Du – Sie» и «Ты – Вы» в немецкой и русской культурах в ходе работы с аудиотекстом, в котором демонстрируется разница употребления «Du – Sie» в немецкой культуре. Определяются сферы употребления данных местоимений в русском языке
4	<i>Трансфер и интеграция</i> социокультурного контекста	Остановка деятельности, осмысление результатов лингвистической дифференциации и культуроведческой интерпретации; определение значимости языкового явления как социокультурного феномена для практики межкультурной коммуникации в ходе постановки рефлексивных вопросов открытого типа: «Какая картина происходящего у вас создается?», «Какие выводы можно сделать из этого?», «Почему необходимо понимать различия в употреблении личного местоимения в представленных языках?», «Для чего это необходимо?», «Как сфера употребления личных местоимений в русском языке может быть оценена английским или немецким партнером по общению?»	Обучающиеся формулируют основные итоги познавательной деятельности, создают точки опоры для дальнейшей работы; характеризуют социокультурный контекст лингвистических явлений с позиции реализации в коммуникативном поведении, образе мыслей, осознают национально-культурную обусловленность языкового и речевого поведения, составляют культуроведческий комментарий по теме «Личное местоимение» в русском, английском и немецком языке, определяют возможности использования полученного опыта в процессе межкультурной коммуникации

Согласование лингводидактических практик многоязычного и поликультурного образования предъявляет ряд требований к отбору и организации содержания учебного материала, а именно: концептуальная соотносимость языковых и лингвистических явлений, их коммуникативно-познавательная функциональность в практиках межкультурного взаимодействия; соответствие учебных материалов возрастным и культурным особенностям, интеллектуальному потенциалу, уровню коммуникативного развития в соизучаемых языках и культурах; отсутствие в учебных материалах противоречивой лингвистической / культуроведческой информации; интегративный характер содержания обучения за счет использования положительного переноса знаний и опыта изучения различных языков и культур, а также в целях преодоления ситуаций интерференции; ценность для межкультурной социализации обучающихся.

Заключение

Представленная лингводидактическая стратегия является одним из возможных решений, реализующих на практике идею конвергенции существующих практик многоязычного и поликультурного образования, что моделирует между ними определенный дидактический консенсус. Как показывает опыт использования, данная стратегия позволяет активизировать деятельность студентов, ориентированную на определение связей между языковыми и культуроведческими феноменами и их осознанное освоение; понимание и (пере)оценку культуроведческого контекста функционирования языковых явлений; развитие когнитивных стратегий обогащения индивидуального опыта познания родного / другого языка и культуры, а также техник компенсации или преодоления коммуникативных барьеров с целью осуществления конструктивного сотрудничества; развитие для межкультурного взаимодействия таких важных качеств, как социокультурная наблюдательность, эмоциональная непредвзятость; определение нравственных ориентиров поведения в ситуации межкультурного взаимодействия; стратегий управления эмоциональным поведением в ситуации встречи «родного» с «другим»; освоение способов самостоятельного развития в условиях полимодальной межкультурной коммуникации.

Литература

1. Сафонова В.В. Соизучение языков и культур в зеркале мировых тенденций развития современного языкового образования // Язык и культура. 2014. № 1 (25). С. 123–141.
2. Супрунова Л.Л., Свириденко Ю.С. Поликультурное образование. М. : Академия, 2013. 240 с.
3. Перишкова О.А. Динамика развития теоретических основ многоязычного образования в странах Европы // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. Педагогика и психология. 2013. № 2. С. 81–92.
4. Тарева Е.Г., Анненкова А.В., Дикова Е.С. и др. Межкультурное иноязычное образование: лингводидактические стратегии и тактики. М. : Логос, 2014. 232 с.
5. Сафонова В.В. Принципы междисциплинарного содружества в проектировании образовательного коммуникативного пространства в высшей школе // Вестник Московского университета. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2016. № 4. С. 17–26.
6. Ortiz F. Cuban Counterpoint: Tobacco and Sugar. Spanish edition / Transl. into English by Harriet de Onis. New York : Knopf, (1940) 1947. Reprint: Durham, NC, and London: Duke University Press Books, USA, 1995. 408 p.
7. Глостанова М.В. От философии мультикультурализма к философии транскультурации. М. : РУДН, 2008. 251 с.
8. Прошина З.Г. Транслингвизм и его прикладное значение // Вестник РУДН. Сер.: Вопросы образования: языки и специальность. 2017. № 2. С. 155–170.
9. Утехина А.Н. Межкультурная дидактика. М. : Флинта: Наука, 2011. 280 с.
10. Елизарова Г.В. Культура и обучение иностранным языкам. СПб. : Каро, 2005. 352 с.

11. **Веряев А.А., Нечунаева М.Н., Татарникова Г.В.** Функциональная грамотность учащихся: представления, критический анализ, измерения // Известия Алтайского государственного университета. 2013. № 2–2 (78). С. 13–17.
12. **Котлярова И.О., Гревцева Г.Я., Фахрутдинова А.В.** Педагогические аспекты повышения качества результатов межкультурной социализации научно-педагогических работников // Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование. Педагогические науки». 2017. Т. 9, № 3. С. 8–21.
13. **Дридзе Т.М.** Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации. Проблемы семиосоциопсихологии. М.: Наука; Академия наук СССР, Институт социологических исследований, 1984. 228 с.

Сведения об авторе:

Тройникова Екатерина Валентиновна – доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры перевода и прикладной лингвистики Удмуртского государственного университета (Ижевск, Россия). E-mail: ekatroj@gmail.com

Поступила в редакцию 14 марта 2019 г.

CONVERGENCE OF MULTICULTURAL AND MULTILINGUAL EDUCATION IN THE CONTEXT OF STUDENT'S FOREIGN LANGUAGE TRAINING

Troinikova E.V., PhD (Education), Associate Professor, Department of Translation and Applied Linguistics, Udmurt state University (Izhevsk, Russia). E-mail: ekatroj@gmail.com

DOI: 10.17223/19996195/45/21

Abstract. Modern conditions of equal interaction of language and cultural systems in the educational space of higher education have identified a new range of problems in the system of students' foreign language training. The most relevant issues are the consistent implementation of the content of multicultural and multilingual education in teaching students a foreign language. The article proposes a way to solve the problem of the conjunction of multicultural and multilingual education. The development and introduction of a multicultural multilingual linguodidactic strategy to students in the practice of foreign language training are considered. This strategy involves the mobilization of the scientific and didactic potential of two areas – multicultural and multilingual education. The theoretical base is the concept of dialogue of cultures and the methodological principle of convergence, allowing to build the logic of the organization of educational activities with the aim of training the individual to intercultural communication in the context of transcultural and translinguistic. Functional linguistic literacy, emotional intelligence and moral culture, sociolinguistic and intercultural mobility are defined as the targets. This strategy makes it possible to strengthen the practice-oriented system of co-learning languages and cultures. The coordination of didactic contexts of multicultural and multilingual education is achieved through the introduction of an informational-cognitive program for the activities of the individual in the context of intercultural communication. The program includes the following algorithm of actions: orientation in a problem situation of a linguistic nature in the process of perception / acquaintance with a language phenomenon in the context of intercultural interaction; conceptual / thematic differentiation and decoding in order to form knowledge about the linguistic features of languages and experience in a multilingual situation; expansion of the information and cognitive space by including the socio-cultural context and the interpretation of linguistic phenomena at the level of interaction of cultures; transfer and integration of acquired knowledge and skills. The article sets forth a number of requirements for the selection and organization of the content of educational material while coordinating didactic contexts of multicultural and multilingual educational practices.

Keywords: multicultural education; multilingual education; convergence; linguodidactic multicultural multilingual strategy.

References

1. Safonova V.V. (2014) Soizuchenie jazykov i kul'tur v zerkale mirovykh tendentsiy razvitiya sovremennogo jazykovogo obrazovaniya [Cooperative study of languages and cultures in the mirror of world trends in the development of modern language education] // *Jazyk i kul'tura – Language and Culture*. 1 (25). pp. 123-141.
2. Suprunova L.L., Sviridchenko Yu.S. (2013) Polikul'turnoe obrazovanie [Polycultural education]. M.: Izdatel'skiy tsentr Akademiya.
3. Pershukova O.A. (2013) Dinamika razvitiya teoreticheskikh osnov mnogoyazychnogo obrazovaniya v stranakh Evropy [Dynamics of development of the theoretical foundations of multilingual education in Europe] // *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Pedagogika i psikhologiya*. 2. pp. 81-92.
4. Tareva E.G., Annenkova A.V., Dikova E.S. et al. (2014) Mezhekul'turnoe inoyazychnoe obrazovanie: lingvodidakticheskie strategii i taktiki [Intercultural foreign language education: linguodidactic strategies and tactics]. M.: Logos.
5. Safonova V.V. (2016) Printsipy mezhdistsiplinarnogo sodruzhestva v proektirovanii obrazovatel'nogo kommunikativnogo prostranstva v vysshey shkole [Principles of the interdisciplinary collaboration in the design of educational communicative space in higher education]. *Vestn. Mosk. un-ta. Ser. 19. Lingvistika i mezhekul'turnaya kommunikatsiya*. 4. pp. 17-26.
6. Ortiz F. (1995) Cuban Counterpoint: Tobacco and Sugar. Spanish edition. / Transl. into English by Harriet de Onis. New York: Knopf, (1940) 1947. Reprint: Durham, NC, and London: Duke University Press Books, USA.
7. Tlostanova M.V. (2008) Ot filosofii mul'tikul'turalizma k filosofii transkul'turatsii [From the philosophy of multiculturalism to the philosophy of transculture]. M.: RUDN.
8. Proshina Z.G. (2017) Translingvizm i ego prikladnoe znachenie [Translingualism and its practical significance] // *Vestnik RUDN. Seriya: Voprosy obrazovaniya: jazyki i spetsial'nost'*. 2. pp. 155-170.
9. Utekhina A.N. (2011) Mezhekul'turnaya didaktika [Intercultural didactics]. M.: Flinta: Nauka.
10. Elizarova G.V. (2005) Kul'tura i obuchenie inostrannym jazykam [Culture and teaching foreign languages]. SPb.: Karo.
11. Veryaev A.A., Nechunaeva M.N., Tatarnikova G.V. (2013) Funktsional'naya gramotnost' uchashchikhsya: predstavleniya, kriticheskiy analiz, izmereniya [Functional literacy of students: perceptions, critical analysis, measurements] // *Izvestiya Altayskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2–2 (78). pp. 13-17.
12. Kotlyarova I.O., Grevtseva G.Ya., Fakhrutdinova A.V. (2017) Pedagogicheskie aspekty povysheniya kachestva rezul'tatov mezhekul'turnoy sotsializatsii nauchno-pedagogicheskikh rabotnikov [Pedagogical aspects of improving the quality of the results of intercultural socialization of scientific and pedagogical workers]. *Vestnik YuUrGU. Seriya "Obrazovanie. Pedagogicheskie nauki"*. Vol. 9 (3). pp. 8-21.
13. Drizze T.M. (1984) Tekstovaya deyatel'nost' v strukture sotsial'noy kommunikatsii [Text activity in the structure of social communication]. *Problemy semiosotsiopsikhologii*. M.: Izd-vo Nauka; Akademiya nauk SSSR, Institut sotsiologicheskikh issledovaniy.

Received 14 March 2019

Научный журнал

Язык и культура

№ 45 2019

Редактор Ю.П. Готфрид
Редактор-переводчик В.В. Воздвиженский
Оригинал-макет А.И. Лелююр
Дизайн обложки Л.Д. Кривцовой

Подписано в печать 28.03.2019 г.
Формат 70x108¹/₁₆. Усл. печ. л. 25,3. Гарнитура Times.
Тираж 50 экз. Заказ № 3799. Цена свободная.

Дата выхода в свет 24.05.2019 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