

Язык
и
культура

№ 48

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:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Кобенко Юрий Викторович, доктор филологических наук, профессор, кафедра немецкого языка, Томский государственный университет (Россия).

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

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

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

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

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

Несторова Наталья Георгиевна, доктор филологических наук, профессор, кафедра русского языка, Томский государственный университет (Россия).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Тер-Минасова Светлана Григорьевна, доктор филологических наук, профессор, факультет иностранных языков, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова (Россия).

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

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

Юрина Елена Андреевна, доктор филологических наук, профессор, кафедра русского языка, Томский государственный университет (Россия).

Founder – TOMSK STATE UNIVERSITY

Head of the Editorial Board

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

MEMBERS OF THE EDITORIAL BOARD:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Editorial and publisher address:

National Research Tomsk State University, Faculty of Foreign Languages

36 Lenina Avenue, Tomsk, Russia, 634050

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

СОДЕРЖАНИЕ

ЯЗЫКОЗНАНИЕ

<i>Баранов В.А., Кулешов В.К., Смирнов Г.В., Недавний И.О.</i> Когнитивно-прагматические характеристики языка научно-академического дискурса теоретико-групповой статистической реконструктивной диагностики	8
<i>Буб А.С., Артеменко Е.Д.</i> Когнитивная обработка биномиалов русского языка тюркско-русскими билингвами	32
<i>Гадзаева Л.П.</i> Закономерная связь языка и культуры, отраженная в высказываниях известных людей	46
<i>Дубовский Ю.А., Заграевская Т.Б.</i> Композитные лексические единицы в современной бизнес-коммуникации: англо-русские параллели в интернет-пространстве	62
<i>Василенко С.С.</i> Ассоциативный эксперимент как способ исследования концепта в лингводидактических целях	76
<i>Воробьева Е.Н.</i> Эллиптические вопросительные структуры (на материале английского языка)	87
<i>Ерофеева Т.И., Черноусова А.С.</i> Методологические подходы к изучению лексики городской речи	104
<i>Зайцева Н.Г.</i> Христианская терминология в контексте вепсской лингвистики: вепсское vs русское (этимологический и лингвогеографический аспекты)	121
<i>Иванова Ю.Е.</i> Компаративный анализ лингвокультурологических особенностей дискуссии в англоязычном и русскоязычном полилоговом общении	137
<i>Кряклина Т.Ф., Ремтых С.В.</i> Теория и практика трансфера знаний «Университета 3.0»	154
<i>Кузина Е.В., Медведева Л.Г., Надеждина Е.Ю.</i> Специфика нарративной структуры англоязычной романтической прозы	166
<i>Нагель О.В., Темникова И.Г.</i> Проявление специфики грамматической родовой категоризации контактирующих языков в интерферентных явлениях в русской речи татарско-русских билингвов	180
<i>Сулейманова Р.А.</i> Выражение культуры через фразеологические единицы (на примере башкирского языка)	196

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ

<i>Sergeeva N.N., Guzeva A.I.</i> Autodidactic English for Intending EFL Teachers: a Coursebook Structure	216
<i>Бажутина М.М., Брега О.Н.</i> Индивидуальный тезаурус по специальности как основа для формирования профессиональной иноязычной метаязыковой компетенций	227
<i>Балуян С.Р.</i> От ASTP до ACTFL: развитие рейтинговых шкал для оценивания устной речи в США	243
<i>Безукладников К.Э., Крузе Б.А., Мелехина Е.С.</i> Учебное исследование как средство формирования учебно-познавательной компетентности обучающихся младшего подросткового возраста на уроках английского языка	259
<i>Колесников А.А., Лискина Т.В.</i> Управляемое самообучение иностранным языкам в среде информального образования: теоретические основы и эмпирическое исследование среди студентов языкового вуза	277

<i>Королева С.Б., Поршинева Е.Р.</i> Стандарты высшего образования Российской Федерации по лингвистике и переводу: вопросы лингвистической безопасности в ракурсе лингводидактики	297
<i>Морозова А.Л., Костюкова Т.А.</i> Педагогическая система языкового образования в условиях неязыкового вуза	315
<i>Обдалова О.А., Левашкина З.Н.</i> Понятие «нarrатив» как феномен культуры и объект дискурсивной деятельности	332
<i>Сысоев П.В.</i> Дискуссионные вопросы внедрения предметно-языкового интегрированного обучения студентов профессиональному общению в России	349

CONTENTS

LINGUISTICS

<i>Baranov V.A., Kuleshov V.K., Smirnov G.V., Nedavniy I.O.</i> Cognitive-pragmatic Characteristics of the Language of Scientific and Academic Discourse of Group-theoretic Statistical Reconstructive Diagnostics	8
<i>Bub A.S., Artemenko E.D.</i> Cognitive Processing of the Russian Language Binomials in Turkic-Russian Bilinguals	32
<i>Gadzaova L.P.</i> The logical relationship between language and culture, reflected in the statements of famous people	46
<i>Dubovsky Yu.A., Zagrayevskaya T.B.</i> Composite Lexical Units in Modern Internet Business Communication: Analysis of Anglo-Russian Correspondence	62
<i>Vasilenko S.S.</i> Associative Experiment as a Way to Research a Concept for the Foreign Language Teaching Purposes	76
<i>Vorobyova Y.N.</i> Elliptical Interrogative Structures (on the English Language Material)	87
<i>Erofeeva T.I., Chernoussova A.S.</i> Methodological approaches to the research of vocabulary of the city speech	104
<i>Zaitseva N.G.</i> Christian terminology in the context of Vepsian linguistics: Vepsian vs Russian (linguogeographical and etymological aspects)	121
<i>Ivanova Yu.E.</i> Comparative Study of the Impact of Culture on Discussions in the English and Russian Discourse	137
<i>Kryaklina T.F., Rettikh S.V.</i> Theory and practice of knowledge transfer University 3.0	154
<i>Kuzina E.V., Medvedeva L.G., Nadezhdina E.Y.</i> The Romance Novel Narrative Structure	166
<i>Nagel O.V., Temnikova I.G.</i> The Grammatical Gender Categorization Specificity of Contacting Languages Manifested in the Transfer Phenomena Observed in the Russian Speech of Tatar-Russian Bilinguals	180
<i>Suleymanova R.A.</i> Expression of culture Through Phraseological Units (on the Example of Bashkir Language)	196

THEORY AND METHODOLOGY OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES

<i>Sergeeva N.N., Guzeva A.I.</i> Autodidactic English for Intending EFL Teachers: a Coursebook Structure	216
<i>Bazhutina M.M., Brega O.N.</i> Individual Professional Thesaurus as the Basis for the Formation of Professional Foreign Language Metalinguistic Competence	227
<i>Baluyan S.R.</i> ASTP to ACTFL: the Development of Rating Scales for Oral Language Testing in the USA	243
<i>Bezukladnikov K.E., Kruze B.A., Melekhina E.S.</i> Educational Research as a Means of Formation of Educational and Cognitive Competence of Students	259
<i>Kolesnikov A.A., Liskina T.V.</i> Guided self-study of foreign languages in the context of informal education: theoretical foundations and empirical research among students of the Institute of Foreign Languages	277

<i>Koroleva S.B., Porshneva Ye.R.</i> Russian Standards of higher education (linguistics and translation): problems of linguistic security from the perspective of linguodidactics	297
<i>Morozova A.L., Kostyukova T.A.</i> Pedagogical System of Language Education in a Non-linguistic University	315
<i>Obdalova O.A., Levashkina Z.N.</i> «Narrative» as a cultural phenomenon and an object of discursive activity	332
<i>Sisoyev P.V.</i> Controversial issues of the introduction of content and language integrated learning approach to teaching foreign language professional communication in Russia	349

ЯЗЫКОЗНАНИЕ

УДК 37.04:811
DOI: 10.17223/19996195/48/1

КОГНИТИВНО-ПРАГМАТИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ЯЗЫКА НАУЧНО-АКАДЕМИЧЕСКОГО ДИСКУРСА ТЕОРЕТИКО-ГРУППОВОЙ СТАТИСТИЧЕСКОЙ РЕКОНСТРУКТИВНОЙ ДИАГНОСТИКИ

В.А. Баранов, В.К. Кулешов, Г.В. Смирнов, И.О. Недавний

Аннотация. В последние годы в лингвистике широко применяется функционализм, в основу которого положен методологический подход к исследованию сложных, системно организованных целостных объектов, все элементы которых выполняют согласованные между собой функции. Функционалистский подход дает возможность исследовать языковые, культурные и психологические аспекты на междисциплинарном уровне, снимая барьеры между гуманитарными и естественно-научными дисциплинами. Одной из основных категорий, используемых в функционализме, является понятие дискурса, которое становится одной из ключевых проблем не только в теоретических исследованиях, но и в лингводидактике. В рамках нашей статьи рассматривается научно-академический дискурс, применительно к проблемам деконструктивной диагностики, как сложное коммуникативное и когнитивное явление. Методологической основой исследования является когнитивно-дискурсивный подход к передаче научной информации и к обучению основам реконструктивной диагностики. Под дискурсом мы понимаем текст, рассматриваемый с учетом экстралингвистических, прагматических, социокультурных и специальных научно-технических факторов, важных для академического дискурса. Для описания языка научного дискурса в статье рассматриваются особенности научно-академической речи и научный текст. Характерным для научного стиля является понятное для адресанта изложение знаний, приобретенных в сфере научной деятельности. Однако для реализации этой характерной особенности передачи научных знаний необходимо создать некий «резонанс» (одинаковость) восприятия информации автора научного сообщения и адресата, для которого это сообщение предназначалось. Для этого нужно создать условия некоторого понятийного взаимодействия. К ним относятся доступные, переведенные на обычную разговорную речь, излагаемые автором и воспринимаемые реципиентом научные положения. В статье проведен критический анализ понятийного аппарата реконструктивной вычислительной диагностики, развитой на основе теоретико-группового статистического подхода к решению обратных реконструктивных задач. Рассмотрены важнейшие аспекты ее методов, их основные преимущества, а также особенности ее взаимодействия с традиционными линиями развития математики. Теоретико-групповая унификация задач в сочетании с высокой степенью статистической поддержки решения позволяет уверенно осуществлять вместе с реконструкцией смысловую фильтрацию, т.е. выделять из семантического спектра исследуемого объекта разнообразные смысловые структуры (если они в нем присутствуют). Расширение сферы применения методов теоретико-групповой статистической реконструкции привело к необходимости налаживания полноценного общения

ученых и специалистов из различных профессиональных групп с их жаргоном, традициями, личными пристрастиями и, как следствие, к необходимости очищения категориальных основ языка в возникшем мультидисциплинарном поле от частностей и наслоений. В рамках данной статьи она решена в «минимальном варианте». Конкретнее – из отбора важнейших терминов для данного круга дисциплин сформирован краткий современный глоссарий. Значительное внимание уделено проблемам оптимизации взаимодействия человека и машины. В наше время беспрецедентного сближения математических и гуманитарных наук ломаются смысловые барьеры и наводятся мосты между ними. В особенности, это касается мостов между теорией групп и структурными методами. Не будет преувеличением сказать, что самыми ценными результатами гуманитарные науки обязаны системно-структурному подходу к их проблемам. Впрочем, то же самое можно сказать и о Науке вообще.

Ключевые слова: научно-академический дискурс; понятийный аппарат; смысл; обратная задача; некорректная задача; нелинейное обратное проецирование; обработка изображений; распознавание образов; пространственная фильтрация; реконструктивная вычислительная диагностика.

Введение

В последние годы в лингвистике широко применяется функционализм, в основу которого положен методологический подход к исследованию сложных, системно организованных целостных объектов, все элементы которых выполняют согласованные между собой функции. Функционалистский подход дает возможность исследовать языковые, культурные и психологические аспекты на междисциплинарном уровне, снимая барьеры между гуманитарными и естественно-научными дисциплинами. Одной из основных категорий, используемых в функционализме, является понятие дискурса, которое становится одной из ключевых проблем не только в теоретических исследованиях, но и в лингводидактике.

В рамках нашей статьи рассматриваются вопросы, связанные с понятийным аппаратом научно-академического дискурса, применительно к проблемам деконструктивной диагностики, как сложное коммуникативное и когнитивное явление. Методологической основой исследования является когнитивно-дискурсивный подход к передаче научной информации и к обучению основам реконструктивной диагностики.

Под дискурсом мы понимаем текст, рассматриваемый с учетом экстралингвистических, прагматических, социокультурных и специальных научно-технических факторов, важных для академического дискурса. Для описания языка научного дискурса в статье рассматриваются особенности научно-академической речи и научный текст. Характерным для научного стиля является понятное для адресанта изложение знаний, приобретенных в сфере научной деятельности. Однако для реализации этой характерной особенности передачи научных знаний необходимо создать некий «резонанс» (одинаковость) восприятия

информации автора научного сообщения и адресата, для которого это сообщение предназначалось. Для этого нужно создать условия некоторого понятийного взаимодействия. К ним относится доступные, переведенные на обычную разговорную речь, излагаемые автором и воспринимаемые реципиентом научные положения.

Методология исследования

Основой теоретико-методологического подхода послужили работы отечественных и зарубежных ученых в области теории дискурса и его разновидностей (Н.Д. Арутюнова, В.Г. Борбелько, С.К. Гураль, Е.С. Кубрякова, М.Л. Макарова, ван Дейк, К. Hyland и др.).

Методологическая основа в исследовании базируется на когнитивно-дискурсивном подходе к научному изложению и обучению научно-техническому языку [1]. Предположительно такой подход к исследованию основывается на том, что он даст возможность системно представить научно-академический дискурс и теоретически обосновать его сущность, особенности и место в системе научного дискурса.

Ученые выделяют разнообразные типы дискурсов, которые отличаются критериями,ложенными в основу их определения. Одним из таких критериев может служить канал передачи информации [2], выделяя при этом устный, письменный и мысленный дискурсы. По критериям сфер человеческой деятельности выделяют бытовой, научный, официальный, публицистический и художественный типы дискурса [Там же]; по критериям социолингвистики – персональный (личностно ориентированный) и институциональный [3]; по сфере и среде общения – бытовой, научный, политический, деловой, конфессиональный [4]. В предлагаемой статье мы рассмотрим научно-академический дискурс. Этот тип дискурса относится к институциональному типу. В нем коммуниканты взаимодействуют как представители социальных групп и общественных институтов.

Главной целью академического дискурса является передача информации от коммуникатора к реципиенту, аргументированно и убедительно. Задача реципиента – воспринять эту информацию по возможности с минимальнымиискажениями.

Как проводить академический дискурс, в основном зависит от цели передаваемой информации и аудитории, для которой она предназначена. При сообщении новых знаний, расширяющих образовательный и культурный кругозор, ученикам или студентам бакалавриата адресант информации может выбрать научно-популярный стиль изложения, с минимальным использованием узкоспециализированных терминов и оборотов. При передаче информации коллегам, магистрантам или аспирантам, такой стиль уже не всегда подходит.

Восприятие реципиентами информации в таком случае зависит не только от того, насколько убежденно и обоснованно поступает к нему от адресанта информация, но и от того, насколько интеллектуально и мировоззренчески подготовлены участники этого дискурса к восприятию излагаемой информации. Чрезвычайно важно, чтобы реципиенты имели необходимый словесный запас узкоспециализированных терминов в какой-либо излагаемой адресантом отрасли знаний с толкованием, иногда с переводом на другой язык, с комментариями и примерами.

Иными словами, реципиентом в научно-академическом дискурсе должен быть человек или аудитория с определенным глоссарием. Отсутствие такого глоссария или его недостаточность являются мощной информационной помехой и, как правило, приводят к искажению воспринимаемой информации.

В данной статье в качестве примера проведен анализ минимального глоссария, необходимого для повышения академического дискурса в области теоретико-групповой статистической реконструктивной диагностики.

Задачей исследования в указанном контексте являлось определение существенных характеристик данного подтипа дискурса и встраивание его в систему существующей классификации типов дискурса. В исследовании учитывается функционально-стилевая и внутристилевая дифференциация научного текста.

Исследования и результаты

Научный дискурс – это процесс и результат выражения и трактовки научных знаний. В структуре научного дискурса выделяют автора, осуществляющего научное сообщение, текст сообщения для передачи информации реципиенту, идею и сущность самого сообщения, жанр научного произведения, канал связи между автором и адресатом этого сообщения. Целью данного типа дискурса являются передача научных знаний в принятой для научных сотрудников форме, а также их обсуждение и дискуссия по изложенным данным.

Несмотря на одинаковую структуру научного дискурса, не зависящую от области исследования излагаемого сообщения, наиболее отличительной структурной особенностью, на наш взгляд, являются некоторые современные общенаучные понятия, имеющие важнейшее значение для передачи, правильного понимания и усвоения изложенных в научном сообщении знаний. Эти понятия специфичны для каждой отдельной науки, и без их знания невозможно создать необходимый понятийный диалог между автором и адресатом. Рене Декарт говорил: «Верно определяйте слова, и вы освободите мир от половины недоразумений».

Остановимся на этой структурной составляющей научного дискурса, применительно к рассматриваемой в статье теоретико-групповой статистической реконструктивной диагностике. Для этого проведем анализ наиболее используемых в данной научной области понятий и определений.

В цикле публикаций [5–13] изложены идеология и унифицированные методы реконструктивной вычислительной диагностики (РВД), развитой на основе теоретико-группового подхода к реконструкции изображений. Систематическое сближение теории групп [14–19] с методами математической статистики [20] позволило пересмотреть традиционные подходы к решению обратных некорректных задач и резко расширить круг решаемых задач этого класса. Эти методы разрабатывались первоначально для нужд интроскопии, включающей в себя неизменяющий контроль (НК) и медицинскую диагностику, и лишь позже их проблемное поле расширилось.

Плодотворность применения теории групп в практических приложениях РВД обусловлена достижениями фундаментальной математики в XIX и первой половине XX столетий. В истории математики [21] выделяются несколько наиболее мощных циклов идей, развивающихся «квазинезависимо», постоянно обогащая друг друга. Теория групп, достигшая зрелости к концу XIX столетия, явилась своего рода объединяющим началом для этих направлений, а на рубеже XIX и XX вв. понятие группы послужило образцом для структурной перестройки математики [22].

Для развития на должном уровне современной обработки изображений обращение к богатейшему наследию геометрии [23], особенно к ее теоретико-групповым моделям, представляется естественным и перспективным. Напомним читателю несколько исторических фактов. Возникновение первых неевклидовых геометрий [21], в особенности «параболической» геометрии Лобачевского и «эллиптической» геометрии Римана, привело к появлению других «новых геометрий» и, как следствие, к необходимости их классифицировать. Наиболее удачная из таких классификаций (теоретико-групповая в своей основе) была осуществлена в «Эрлангенской программе» Ф. Клейна [24] в 1872 г. Установки Клейна стали наиболее последовательно реализоваться в первой половине XX столетия, в особенности в цикле работ Эли Картана 1922–1925 гг. [23]. Определенная узость точки зрения, выраженной в «Эрлангенской программе», была преодолена Э. Картаном, который развил понятие о таком пространстве, в котором теоретико-групповые преобразования (согласно Риману) задаются лишь в бесконечно малых областях. Картан соединил, с одной стороны, идеи Римана, а с другой – идеи Клейна и Ли, развившего теорию непрерывных групп.

Достижения геометрии XX столетия явились ценной предпосылкой для развития нами покомпонентных методов РВД [6, 7, 12, 13]. Сре-

ди них наиболее часто употребляемый – «метод теоретико-групповой пространственной фильтрации в рамках “геометрии в малом” с локальной группой преобразований» [6]. Это позволило преодолеть многие из существенных недостатков современной обработки изображений и вычислительной томографии (ВТ), а также решить ряд труднейших задач неразрушающего контроля, не находящих решения в рамках ВТ.

Интроскопия (термин, столь удачно введенный П.К. Ощепковым более полувека назад) долгое время не нуждалась в сколько-нибудь развитой математике. Возникновение ВТ явилось для нее переломным моментом, ибо, во-первых, появились методы, точно соответствующие ее программным целевым установкам как «внутривидения», а во-вторых, она превратилась в «математическую интроскопию».

Тем не менее за прошедшие десятилетия вскрылись и многочисленные недостатки ВТ как инструмента НК. Один из них – перегруженность томограммы смысловыми шумами, затрудняющими распознавание дефектов. В то же время существует ряд явлений, надежная диагностика которых исключительно важна для практической дефектоскопии и которые «традиционная», например, трансмиссионная рентгеновская ВТ попросту не способна выявить. В качестве примеров можно привести отслоение топлива от стенок двигателя твердотопливной ракеты или же развитую зону формирования микротрещин в сварных швах. Собственно говоря, осознание и преодоление слабых сторон ВТ в ее первоначальных реализациях и привели к становлению интенсивно развивающейся в наше время РВД.

В НК (как и в других сферах применения реконструктивных методов) в изобилии встречаются «нетипичные» (не поддающиеся стандартизации) задачи. Это так называемые обратные задачи с «острой некорректностью». В силу их огромного разнообразия (высокой степени диверсификации) весьма актуальна проблема унификации подхода к внешне разнородным задачам. В РВД это достигается использованием теоретико-группового подхода для концептуализации различных аспектов объекта реконструкции [7, 10, 12, 13].

Для такого объекта характерен широкий семантический спектр. Решение конкретной обратной задачи связано с выделением из спектра взаимодополнительных смыслов совершенно определенного смысла и с его культивированием. «Смысл», а вернее связанная с ним формализованная смысловая структура, описывается определенной (гипотетической) группой преобразований. В ходе решения обратной задачи осуществляется проверка теоретико-групповой статистической гипотезы о выбранном «смысле».

В известной мере и сама процедура выбора «смысла», и его теоретико-групповая концептуализация поддаются автоматизации, что дает возможность некоторым исследователям говорить о РВД как о си-

стеме искусственного интеллекта (ИИ). С нашей точки зрения, основной целью РВД является не создание автономных подсистем ИИ (хотя и такое возможно), а обеспечение оптимального «разделения труда» между синтетическим мышлением (т.е. креативной составляющей естественного человеческого мышления) и формально-аналитическим мышлением, которое действительно может быть в значительной степени «отчуждено» от человека и инкорпорировано в аппаратные схемы.

Нельзя игнорировать существенный момент, не укладывающийся ни в одну из схем «компьютеризации умственной работы», а именно формирование смыслов. Это задача синтетического «ума», для которого характерно единство *ratio* и интуиции (которой, разумеется, нет у ИИ). Синтетическое мышление действует вне рамок строгой логики с прерыванием логического дискурса. Законы синтетического мышления (в отличие от законов аналитического мышления) плохо изучены. На главный вопрос «Откуда приходит смысловая информация?» – нет ответа, несмотря на многовековые усилия философов, ученых, теологов и пр. Остается только сказать вместе с Юджином Вигнером: «Разум – это дар, который мы не понимаем и которого не заслуживаем» [25].

Язык логико-аналитического мышления – заведомо усеченный. Его назначение – служебное. Это инструмент, выработанный синтетическим умом «из себя» для совершенствования своей деятельности. Тот материал, из которого он строит ИИ (т.е. из лингвистических конструкций языков программирования), должен существовать сначала в форме высказываний на логико-аналитическом языке. Для продукции синтетического мышления (идеи, концепции смысла и пр.) также характерно единство *ratio* и интуиции, поэтому далеко не все ее содержание переводимо на логико-аналитический язык («Мысль изреченная есть ложь»). Говорить – значит обмениваться языковыми конструкциями. Чтобы полноценно общаться, их нужно интерпретировать – реконструировать то, что отброшено собеседником при такого рода «переводе». Адекватная интерпретация – решение обратной задачи понимания (разумеется, без всяких компьютеров и т.п.). Иначе говоря, это возврат в синтетическое мышление, но уже для другой личности.

При разработке разнообразных информационных технологий (ИТ), продукцией которых являются формализованные смысловые структуры, необходимо добиваться, чтобы «расстояние» между ними и реальными «человеческими смыслами» было минимальным, т.е. перед разработчиком стоит задача минимизации «интерпретационных усилий» пользователя ИТ. Причиной плохого понимания между собеседниками (вплоть до смысловых барьеров) чаще всего является разница их эволюционных уровней. При возникновении таких «барьеров» между учителем и учеником «презумпцией невиновности» защищен ученик. Учитель же должен обладать самыми мощными средствами убеж-

дения (Резерфорд в таких случаях говорил: «Вы должны уметь объяснить это буфетчице»).

Тот факт, что в синтетическом «уме» бездна знания, невыводимого на аналитический уровень, не должен особенно беспокоить, так как этот же факт ответствен за «моторику» творчества, его плодотворность. В западной культуре значимость аналитического мышления резко переоценена в сравнении с синтетическим, хотя, казалось бы, должно быть наоборот (для полного понимания этого явления нужно написать книгу).

У известного польского логика Яна Лукасевича есть афоризм: «Логика – это нравственность мысли и речи». Высказывание, что называется, убивает наповал. Нравственность (в отличие от формального юридического закона) – прерогатива синтетического «ума», следовательно, она всегда недосказана (логически «недообоснована», скажем так). Но это не лишает ее убедительности. Напротив, если она на высоте, нет нужды в юридическом крючкотворстве. Оно не для свободных людей, а для управления «массами», которые не следуют путать с народом. (Кстати, у наших «западных партнеров» – непомерно усложненная и разветвленная юриспруденция.) Кодексы законов должны быть минимизированы и упорядочены.

Мыслителей, пытавшихся формализовать (а затем и «оцифровать») этику в западной цивилизации, видимо-невидимо. Еще притягательнее в этом плане эстетика. Каждый год появляются новые «формулы красоты» (Сократа бы сюда для дискуссии). Интересно, что среди авторов есть и «настоящие математики».

Этические и эстетические оценки действуют интегрально. Логико-аналитическое мышление неспособно «подползти» к ним за конечное число шагов. Более того, в него не заложено какой-либо информации о «заслугах» человеческой деятельности, на основе которой можно формировать такого рода оценки.

Логика – это устоявшиеся правила, которые должен понимать каждый. Если заслуга шахматиста только в том, что он знает правила игры, вряд ли ему припишут какую-то особую «нравственность». В плане креативности логика – дама бесплодная. «Нравственных выборов» она не делает, к содержанию «мысли и речи» индифферентна, но еще может быть «блестителем» их внешней правильности. Благодаря этому она сохраняет свою значимость в мышлении, хотя в нем она только корректор, но не «предиктор». Если уж с чем-то сравнивать логику, то с вежливостью. Если она есть, ее не замечают, а если нет – это плохо, но поправимо.

В синтетическом (т.е. «креативном») мышлении целое всегда выше субстрата (т.е. «логики-аналитики») (истина эта древняя и лучше всего выражена в пушкинском «Моцарте и Сальери»). Те, кто препода-

вал математику, замечали прилежных студентов (чаще студенток), которые понимают логические связи на коротких участках доказательства, но не понимают теоремы как целого (как произведения искусства). Но те, которые этого уровня достигли, способны сами предложить другие пути доказательства этой же теоремы. Здесь качественно другой уровень понимания, когда синтетическое (т.е. «изобретательное», продуктивное) мышление вдруг включается на полную мощность.

«Эстетический фактор» в математике (вообще в науке, в любом творчестве) эффективен и общепризнан. Это почти банальность, излюбленная тема методологии науки, тем не менее, объяснить, что такое «красота» и каковы ее функции, никто не в состоянии. Можно истолковать ее как эволюционный управляющий сигнал, но тогда возникает вопрос о факторе управления – «Кто или что управляет этой эволюцией?»

Главное отличие синтетического мышления от аналитического – в его целостности. Оно, по сути дела, «квантовое». В качестве таких «квантов» – единиц синтетического мышления – выступают идеи. Их происхождение – старый нерешенный вопрос. Но, во всяком случае, прямого отношения к «опыту» они не имеют. Как и положено квантам, идея характеризуется взаимно дополнительными аспектами (в данном случае это *ratio* и интуиция). Исчезновения хотя бы одного из них – смерть идеи. Поскольку сознание у людей разное, возникают разночтения в ее интерпретации (по В. Гумбольду «всякое взаимное разумение есть взаимное недоразумение»). К счастью, за время своего существования наука выработала своеобразную культуру дискуссий и преодоления неизбежных «взаимных недоразумений» на основе выделения инвариантов понимания.

Многие фундаментальные понятия науки (такие как пространство, время, материя, жизнь, интеллект) невыводимы на аналитический уровень, что не вызывает недоразумений, поскольку на самом деле здесь идеи с очень широким интуитивным содержанием. Для перевода на аналитический уровень нужно сужать содержание, создавая теоретические модели. Это творческая задача, которую можно решить многими способами. Именно в модели появляется настоящий логико-аналитический язык, пригодный, например, для реализации в системах ИИ.

Путь от идеи до ее конкретного воплощения может быть долгим и извилистым. Привлекательность теоретико-группового статистического подхода в том, что на его основе можно фактически мгновенно строить теоретические модели с уникальными заданными характеристиками и с адекватным им логико-аналитическим языком (с доставкой его точно по адресу). Заметим, что построение новой теоретической модели – завершающий этап решения обратной задачи. Начальный этап – появление идеи как объекта синтетического мышления.

Многие из соображений, долгое время бывших прерогативой философии и психологии, в настоящее время становятся достоянием «технонауки», занимающейся разработкой ИТ, в особенности интеллектуальных информационных технологий (ИТ). Проблемы в этой области стоят чрезвычайно остро и требуют безотлагательного решения.

Что же касается грядущего «абсолютного превосходства» ИИ над естественным интеллектом, будем относиться к этому тезису с иронией, примерно так же, как к неразумной попытке сконструировать вечный двигатель (в данном случае – «ментальный»). Это «эвристический принцип». Есть много путей убедить в нем себя (на «эстетическом» уровне, т.е. это работа синтетического «ума»), но невозможно строго доказать это другим (на аналитическом уровне). Данное утверждение из класса таких, которые (по К. Геделю) невозможно ни доказать, ни опровергнуть.

«Опыт», подтверждающий какое-либо убеждение хоть 1 001 раз, не дает доказательства. Попытки привлечь к доказательству принципы симметрии (вроде теорем Нетер) не очень далеки от попыток «убедить себя» (вспомним, каким потрясением для физиков было открытие факта несохранения четности в слабых взаимодействиях в 1950-х гг.).

В синтетическом мышлении присутствуют «этика, эстетика и прочая ерунда». В логико-аналитическом мышлении все это в значительной степени уходит. Так легче вычислять. К сожалению, уходит и креативная составляющая мышления. Если не задействовано синтетическое мышление, то человек вовсе не думает (т.е. к «вычислялке» мышление не сводится. Физики-теоретики любят говорить, что «мыслить – значит вычислять, волнуясь»).

Будучи порождением синтетического «ума», «идея» не может быть высказана до конца. Она – фрагмент бесконечной эволюции. Представление о «превосходящем человека ИИ» прямо связано с таким умственным банкротством, как «конец истории» (Френсис Фукуяма).

Для решения обратной задачи необходима «идея». Для решения прямой задачи идея необязательна. Задача может быть решена и на «рецептурном» уровне. Решение обратной задачи начинается и кончается на синтетическом уровне. При решении прямой задачи можно оставить синтетический «ум» в спящем состоянии.

Аналитический «ум» – порождение синтетического «ума», его помощник и раб (очень эффективный). Конечно, таким же «порождением» является и ИИ. В определенный исторический момент появление карандаша и бумаги было не меньшим достижением, чем развитие ИИ в наши дни.

Тем, кто одержим идеей превосходства ИИ над естественным интеллектом, можно посоветовать никогда не сравнивать творца и творение.

В настоящее время расширяется как круг практических задач, решаемых на основе методов РВД, так и круг специалистов, заинтересо-

сованных в их решении. Овладению данными методами препятствует, конечно, недостаточная математическая культура, но прежде всего недостаточное владение принципами структурного подхода [26, 27], как, впрочем, и системного анализа [28].

Структурный подход не является прерогативой математики и физики. Он сформировался в общих чертах в конце XIX столетия и развивался затем параллельно в рамках естественных и гуманитарных наук. При этом среди естественных наук существенный вклад в его развитие внесли как «точные», так и «описательные» науки.

Некоторые из его фундаментальных положений (такие, например, как несводимость целого к сумме частей, несводимость его к субстрату, сохранение целого при изменении субстрата и др.) известны настолько давно, что их вполне можно считать «вечными истинами». Тем не менее в XVIII–XIX столетиях они встречали упорное сопротивление как со стороны «здравого смысла», так и со стороны набравшей силу классической науки, некоторые мировоззренческие аспекты которой уже успели приобрести характер почти религиозной жесткости. В немалой степени этому способствовал укрепившийся во второй половине XIX столетия позитивизм.

Первый серьезный прорыв «структурного подхода» состоялся в химии. В 1861 г. А.М. Бутлеров предложил и детально обосновал теорию химического строения, согласно которой свойства вещества определяются порядком связей атомов в молекулах и их взаимным влиянием. Он также объяснил явление изомерии и открыл реакции полимеризации. В 1865 г. Ф.-А. Кекуле предложил формулу бензола. В 1874–1875 гг. Я.-Х. Вант-Гофф сформулировал теорию пространственного расположения атомов в молекулах.

В конце XIX столетия австрийский искусствовед Х. Эренфельс выдвинул тезис о принципиальной несводимости целого к сумме составляющих его частей. Он назвал это «гештальткачеством» переживания (от нем. Gestalt – целое, образ, структура). Это перцептивные структуры психики, которые относятся к воспринимаемому объекту как к целому и не могут быть объяснены свойствами элементов. В качестве примеров он приводил свойства аккорда в музыке, а также свойства мелодии, не меняющиеся при изменении тональности (при «транспозиции»). Он ввел также критерии гештальткачества. Выражаясь по-современному, это совокупность преобразований самоподобия, которые данное качество не меняют. Например, гештальткачество мелодии теряется, если проиграть ее «с конца».

Возникшая после Эренфельса «гештальтпсихология» (М. Верхаймер, В. Келер, К. Коффка и др.) подвергла резкой критике некоторые традиционные направления в психологии («ассоциализм», «интроспективную психологию» и др.) за их неспособность объяснить целост-

ность и активность сознания [29]. В 1912 г. М. Верхеймер показал, что целое – это вообще нечто другое, чем сумма «частей», которые выделяются из него посредством «изоляции» (т.е. обособления). Кроме того, в работах Келера и Верхеймера было продемонстрировано, что, части целого есть «функции» или «роли» в нем, иначе говоря, целое имеет функциональную структуру. Сама же структура имеет динамический характер, причем динамика проявляется в действии внутренних сил, поддерживающих и восстанавливающих определенный тип гештальта. Иногда динамика участвует и в смене гештальта (в его реорганизации). Всякий гештальт под действием внутренних сил стремится перейти в состояние максимального возможного при данных условиях равновесия. По Келеру и Верхеймеру такое состояние называется прегнантностью (от нем. *prägnant* – четкий, ясный, выразительный). В этом случае гештальт отличается простотой и «правильностью», завершенностью и осмысленностью.

Все это напоминает описание фазовых состояний и фазовых превращений в физике, а также описание квантовомеханических стационарных состояний и переходов из одного состояния в другое. И действительно, Келер и Верхеймер охотно использовали язык физики и физические аналогии в своих работах. Огромной заслугой Келера и Верхеймера было выдвижение ими принципа целостности при рассмотрении психических явлений. В 1920–1930-е гг. гештальтпсихология была одним из ведущих направлений в западной психологии.

Очень важным шагом в становлении структурного подхода было создание в конце XIX столетия Фердинандом де Соссюром структурной лингвистики [30]. Это было время, когда многие гуманитарные науки стали переходить от первоначального описательно-эмпирического к абстрактно-теоретическому уровню исследования с добавлением элементов моделирования, формализации и математизации. Опыт структурной лингвистики и ее методы были для этого движения бесценными. Появились «структурные»: этнография, литературоведение, позже – лингво- и мифоанализ и другие дисциплины.

Конец XIX – начало XX столетий – время смены идеологических ориентиров в науке. Принцип целостности осознается как один из ведущих методологических принципов науки. Наряду со структурализмом развивается «холизм». Термин «холизм» (от греч. «холос» – весь) ввел Я. Смэлтс (Smuts) в своей книге «Holism and evolution» (1926). Смэлтс (1870–1950) – премьер-министр Южно-Африканского Союза (1919–1924 и 1939–1948), проводил политику апартеида, британский фельдмаршал (1941), соавтор устава Лиги Наций. Книга возникла в полемике с дарвинизмом. В ней ряд точных и общепризнанных в настоящее время положений перемешаны с «философской фантастикой». В современной научной и философской литературе термин «холизм» часто используется в качестве синонима принципа целостности.

Холизм развивался затем А. Мейер-Абихом в Германии и А. Леманом во Франции. С этим направлением исследований в значительной степени пересекаются труды таких известных мыслителей, как А. Бергсон и С. Александер. Бергсон ввел в употребление понятия «творческая эволюция» и «élan vital» («жизненный порыв»). Они весьма плодотворны, но в рамки объективной науки не вписываются. Вообще, ценность его работ резко снижена крайней его непоследовательностью.

С. Александер (1859–1938) (вместе с известным английским биологом Морганом) – создатель теории эмерджентной эволюции (от лат. *emergo* – появляюсь, англ. *emergent* – внезапно возникающий). В рамках этой теории различаются два типа эволюционных изменений: количественные («результаты»), определяемые алгебраической суммой исходных элементов, и «эмердженты», которые к ним не сводятся и ими не обусловлены. Предшественником Александера и Моргана был английский философ Г.Х. Льюис (1817–1778), который, собственно говоря, и ввел эти два термина. К данному циклу исследований примыкает также учение об эволюции Тейяра де Шардена.

С 1950-х гг. резко увеличивается число структурных исследований в естественных науках [23]. В особенности это связано с изучением биологических структур, таких как ДНК и РНК. Предшественницей структурной биологии была структурная кристаллография. В свою очередь, опыт структурной биологии был быстро перенесен и на другие области естествознания (как, впрочем, и искусствознания [24]. Ввиду высокой степени общности структурно-системных методов исследования понятие «симметрия» зачисляется в 1960-х гг. в разряд философской категории.

Распространению системно-структурных методов среди ученых-естественников в немалой степени способствовало также начавшееся в послевоенное время проникновение идеологии и методологии квантовой теории в естественные науки [31–34]. В этом отношении выдающуюся роль сыграли работа В. Гейзенберга «Часть и целое» [34], а также книга Ю. Вигнера «Этюды о симметрии» [25].

Широкому распространению системно-структурных методов в гуманитарных науках более всего способствовало развитие семиотики – общей теории знаковых систем (греч. σημεῖον – знак). Каждому знаку некоторым образом сопоставляется определенное значение. Спектр возможных знаковых систем чрезвычайно широк. Разумеется, сюда входят естественные человеческие языки. Сюда же входят разнообразные языки научных теорий и языки искусства, например «языки» музыки, кино и т.п. Конечно, знаковыми системами являются языки программирования и разнообразные средства для налаживания диалога между человеком и компьютером.

Естественные языки начали рассматриваться Ф. де Соссюром как знаковые системы в самом начале его структуралистской программы

[30]. Он называл создаваемый им для этих целей теоретический инструмент «семиология». Отчасти это направление исследований было уже предвосхищено В. фон Гумбольдтом. Однако семантический аспект знаковых систем проявлен уже в логико-математических работах Лейбница. Пытаясь создать «универсальное исчисление», он не достиг цели, но предвосхитил основные принципы математической логики.

Основные принципы семантики были сформулированы Ч. Пирсом (1839–1914) в конце XIX столетия (им же был введен и термин «семантика»). Затем они развивались рядом авторов, среди которых следует упомянуть Ч. Морриса, А. Тарского и Р. Карнапа. Формальная семантика занимается синтаксическими и семантическими исследованиями знаковых систем применительно к искусственным языкам (логико-математическим исчислениям). Этот круг исследований в значительной степени перекрывается с металогикой, поэтому среди исследователей, успешно занимавшихся формальной семантикой, мы встретим и тех, кто участвовал в грандиозной, но безуспешной попытке «обоснования математики», а затем разрабатывал математическую логику (Б. Рассел, А. Уайтхед, Д. Гильберт, А. Черч, К. Гедель и др.).

Структурная лингвистика расценивается как первая из семиотических дисциплин. Начиная с 1920-х гг., она интенсивно развивалась в ряде стран (США, СССР, Дания, Чехословакия и др.). На ее идеях были найдены решения ряда прикладных задач, среди которых наиболее впечатляющими являются: дешифровка Ю.В. Кнорозовым древних письменностей (главным образом, индейцев майя); работы «формальной школы» Ю.Н. Тынянова, В.Б. Шкловского и Б.М. Эйхенбаума по структурному литературоведению; психологические исследования Ж. Пиаже (книга «La psychologie de l'intelligence» (1946)) и Л.С. Выготского (книга «Мышление и речь» (1934); «установочная концепция общей и трудовой педагогики» А.К. Гастева (книга «Как надо работать» (1921)); структурная антропология К. Леви-Стросса.

В XX столетии структурный подход развивается в тесном взаимодействии с системным подходом, общей теорией систем и кибернетикой. В литературе вместо термина «структурный подход» иногда употребляется его синоним «структурно-системный подход» (или «системно-структурный подход»).

Основателями системного подхода считаются У. Росс Эшби и Л. фон Берталанфи (1930-е гг.). Тем не менее его основные идеи были предвосхищены в первом издании книги А.А. Богданова «Всеобщая организационная наука (текнология)» (1913–1917. Т. 1–2). В рамках структурно-системного подхода во многих случаях возможно адекватное описание системы, не требующее детальных знаний о механизмах реализации системы (выражаясь более современным языком – об ее субстрате). Это плохо укладывалось в догмы «последовательного мате-

риализма» и не понравилось Ленину, который раскритиковал концепцию Богданова в своей известной книге «Материализм и эмпириокритицизм». Богданов писал о своей работе буквально следующее: «Мой исходный пункт заключается в том, что структурные отношения могут быть обобщены до такой же степени формальной чистоты схем, как в математике отношения величин, и на такой основе организационные задачи могут решаться способами, аналогичными математическим» [35]. В конце 1920-х гг. книга была переведена на немецкий язык, однако в силу критики ее Лениным реальные авторские права Богданова были ослаблены так как не ожидалось их защиты со стороны советских властных структур. На книгу можно было не ссылаться, что, собственно говоря, и произошло.

В те же годы представления о развивающейся социальной («человекомерной», как бы мы сказали сейчас) системе как о динамическом целом были положены в основу теоретических разработок В.А. Базарова по перспективному планированию. После революции вопросы планирования стояли чрезвычайно остро, а марксизм не располагал для их решения сколько-нибудь развитой концепцией. Проблема заключалась в том, что две его стороны («объективистская» и «субъективистская») только лишь сосуществовали, почти не взаимодействуя друг с другом. Роль «объективистской» стороны была в том, чтобы обосновать «на научной основе» веру в «объективный» социальный закон, ведущий к победе нового строя, т.е., по сути дела, она осуществляла «сакральную» функцию, свойственную религии и не свойственную науке. Это не гармонировало с «субъективисткой» компонентой, нацеливающей на борьбу, следовательно, на культивирование таких человеческих качеств, как воля, трудолюбие, упорство, ответственность, долг и пр. В рамках претендовавшего на научность марксизма такой разлад неустраним, что провоцировало волну издевательской критики против него. Например, Р. Штаммлер спрашивал марксистов: «Зачем бороться за осуществление солнечного затмения?».

При попытках разработки системы планирования данное противоречие трансформировалось в конфликт между «планом» и «прогнозом». Если есть надежный прогноз, то план вовсе не нужен. И наоборот, хорошо продуманный план лишает ценности прогнозы. Оптимальное синтетическое решение (независимое от «научно обоснованных» идеологических установок) было предложено В.А. Базаровым в статье «Принципы построения перспективного плана» (Плановое хозяйство. 1928. № 2). Он предложил своего рода итерационный метод, суть которого в том, что явления, поддающиеся планированию, ориентированы не на предсказание, а на оптимизацию эффективности плановых решений. Базаров называл такой подход телескопическим и предлагал осуществлять его путем сочетания «определенной целевой установки» и «генетического научного обоснования ее осуществимости».

Статья В.А. Базарова не нашла отклика у «ведущих специалистов» и была забыта до 1989 г., когда в связи с перестройкой предполагалось еще и «ускорение». Она была воспроизведена в сборнике «Каким быть плану: дискуссии 20-х годов» (Лениздат, 1989). Такая «экспериментация» была необходима еще и потому, что американцы уже давно применяли методику, аналогичную базаровской. Это, в общем-то, обычная судьба российских научных работ. В конце 1950-х гг. американские ученые, разрабатывающие программу освоения космоса, включающую полеты на Луну, снова столкнулись с противоречием «план–прогноз» и пришли к тем же решениям, что и Базаров. Неясно, была ли им известна его оригинальная статья 1928 г. (больше подробностей о деятельности Базарова можно найти в книгах известного футуролога И.В. Бестужева-Лады), но факт остается фактом.

В 1960-х гг. начался «бум прогнозов» на Западе. Появились государственные и частные компании, занимающиеся прогнозами («RAND Corporation», «Гудзоновский институт» и др.). На основе этих же принципов работали и деятели известного «Римского Клуба» (Club of Rome). Начиная с 1967 г. в СССР, как и в других социалистических странах, возникают десятки (если не сотни) институтов и организаций, занимающихся проблемами экономических и технологических прогнозов. Прогнозирование становится доходным бизнесом и существенной частью политики.

Естественность концепции, удачный путь встраивания человека в систему обеспечили подходу Базарова высокую степень общности и широкую применимость (даже и вне сфер государственного планирования).

В начале XX столетия системный и структурно-системный подходы начинают проникать в практику конструирования технических систем, в особенности с целью повышения их надежности [36–40]. Большее внимание уделяется целому в сравнении с элементной базой системы. Пробуждается интерес к конструированию надежных систем из ненадежных элементов. На заре развития авиации часто случались аварии с гибелю пилота на самолетах с поршневыми двигателями из-за сбоя магнето (если нет искры, двигатель «захлебывается»). В ведущих фирмах Европы и Америки шла большая и многолетняя работа по усовершенствованию магнето, что, однако, не обеспечило безопасности полетов. Известный авиаконструктор А. Михаилович Микулин решил проблему тем, что поставил два самых обычных магнето в параллель. Если P (где P «1») – относительно малая вероятность сбоя за определенный промежуток времени при одном магнето, то при двух параллельных эта вероятность будет P^2 , т.е. резко снижается. Резко увеличивается «время до отказа». Это – типичное системотехническое решение (а с математической точки зрения – это нелинейное статистическое решение задачи), тогда как конструкторы «усовершенствованных магнето» попали в ту-

ник, пытаясь выйти из положения за счет «лобового» технического решения. В решении Микулина как в капле воды отразились многие тенденции научно-технического развития XX в.

С 1960-х гг. начинается расцвет французского структурализма, (Леви-Страсс, Лакан, Фуко, Деррида, Барт и др.) Ряд проблем в различных областях (структурная лингвистика, этнография, литературоведение, психология, искусство, наука, реклама, мифология, мода, кино и т.д.) был успешно решен ими путем выявления инвариантных свойств объектов, сохраняющихся при некоторых преобразованиях. Философские установки этих исследователей сомнительны, но научная концепция плодотворна [26].

Методы структурализма позволяют обнаружить скрытые закономерности, которым человек подчиняется бессознательно и которые соответствуют глубинным пластам культуры. Этот подход очень «физичен». Физик с удивлением обнаружит в нем родство с теми идеями, которые лежат в основе математического естествознания, и постоянно будет обнаруживать изоморфизмы между моделями структурализма и физики. Ряд методологических ошибок структурализма не в состоянии перечеркнуть выдающихся достижений в решении некоторых классов реконструктивных задач. Однако формально-математический аппарат у него остается довольно слабым, что ограничивает его возможности.

Нет сомнения, что формально-математический подход к исследованию бессознательного (в особенности коллективного бессознательного) может успешно строиться и на основе теоретико-групповых методов. По мнению авторов, на современном этапе наиболее интересно и перспективно применение к этому кругу проблем синтетических методов вычислительной диагностики, в особенности статистических теоретико-групповых методов РВД.

Таким образом, на повестке дня разработка систем структурно ориентированной РВД не только для технической диагностики, но и для решения ряда традиционно «гуманитарных» проблем. В практическом плане наиболее востребованы задачи распознавания отклоняющегося поведения (deviant behavior) людей, животных, «человекомерных систем», «големов» и т.п. Отметим также возрастание интереса к возможностям РВД, вызванное потребностью решать задачи инженерной психологии в связи с тенденцией смыкания функций управления и контроля в СЧМ.

Заключение

Унифицированные методы реконструктивной вычислительной диагностики [5–9, 10] и тесно связанные с ними методы «структурного резонанса» [13] позволили решить ряд трудных задач неразруша-

ящего контроля. Их успех обеспечен исключительной гибкостью математического аппарата теории групп, который позволяет воплощать в компьютерных вариантах самые разнообразные «аспекты реконструкции» и конструировать для них адекватные алгоритмы распознавания образов. Высокое качество реконструируемых изображений во многом обусловлено статистической избыточностью за счет теоретико-групповой «фокусировки информации», присущей статистическому теоретико-групповому подходу [5–8].

Реконструируемые на основе предложенных компьютерных методов объекты делятся на два класса. В первом из них достижимы решения для объекта реконструкции, выраженные через какие-то его «материальные характеристики». Однако круг таких задач ограничен. Гораздо более обширен и перспективен второй класс, в котором распознаются и визуализируются «ситуации», вернее структурно-функциональные связи объекта. Он превосходит первый и по степени информативности, и по удобству унифицированного языка описания самых разнообразных структурно-функциональных связей (характеризующих, например, «дефекты» в объекте контроля).

Нередко алгоритмы, продуцирующие решения (или его оценки), выраженные в «материальных характеристиках» (например, в томосинтезе [41]), могут быть легко усовершенствованы путем введения в них средств покомпонентного структурно-резонансного [13] распознавания (как в [6, 10]) на локальном уровне.

Круг практических задач, решаемых на основе данных методов, постоянно расширяется. В частности, успешно решаются задачи контроля ТВЭлов ядерных реакторов, разработки многоцелевых систем машинного зрения, в том числе для робототехнических и подводных стереоскопических систем и др.

Особое внимание уделяется нами применению данных методов для решения проблем обработки изображений в комплексных диагностических системах кардиологии [11]. Одной из задач данного проекта является ранняя компьютерная диагностика симптомов внезапных смертей, вызванных сбоями сердечно-сосудистой системы.

Данные методы востребованы также для их применения в системе «человек–машина» для усовершенствования диалога между человеком–оператором и техническими компонентами системы. Сам по себе теоретико-групповой статистический подход к реконструкции, первоначально создававшийся для нужд неразрушающего контроля, уже не ограничивается лишь этой сферой и, по-видимому, будет широко применяться в различных мультидисциплинарных исследованиях. Безусловно, интересно создание систем «активного» (т.е. управляемого) экологического мониторинга. Чрезвычайно перспективным представляется развитие «хай-хьюм» информационных технологий

(направленных на человека), а также компьютерных методов исследования разнообразных «человекомерных» систем. Здесь всплывают «вечные» проблемы взаимодействия психологии и математики [42–44], а опыт практической разработки структурных методов РВД ведет к новому взгляду на эти старые проблемы. Несомненно также, что результаты теоретико-групповой статистической РВД хорошо приспособлены для «частичного перевода» (спуска) некоторых архетипов синтетического мышления на аналитический уровень с последующим их использованием в системах ИИ.

Литература

1. **Гураль С.К.** Обучение дискурс-анализу в свете синергетического видения. Ялта, 2012. 195 с.
2. **Кибrik А.А.** Модус, жанр, и другие параметры классификации дискурсов // Вопросы языковедения. 2009. № 2. С. 3–21.
3. **Карасик В.И.** О типах дискурса // языковая личность: институциональный и персональный дискурс : сб. науч. тр. Волгоград : Перемена, 2000. С. 5–20.
4. **Валгина Н.С.** Теория текста. М. : Логос, 2003. 173 с.
5. **Baranov V.A., Ewert U.** The Statistical Group-Theoretical Method for Treatment of the Notion of Defect // Russian Journal of Nondestructive Testing. 2011. Vol. 47, № 10. P. 707–709.
6. **Baranov V.A., Ewert U.** Methods of Statistical Spatial Filtering of Images based on Local Group of Transformations // Russian Journal of Nondestructive Testing. 2012. Vol. 48, № 2. P. 123–128.
7. **Baranov V.A., Ewert U.** Symmetrical Aspects of the Causality Principle in Statistical Group-Theoretical Image-Reconstruction Methods // Russian Journal of Nondestructive Testing. 2012. Vol. 48, № 3. P. 187–190.
8. **Baranov V.A., Ewert U., Redmer B., Kroening H.M.** Quasi-Tomographic Visualization of Crack-Formation Zones using Radiographic Projections Methods // Russian Journal of Nondestructive Testing. 2012. Vol. 48, № 4. P. 259–263.
9. **Baranov V.A., Ewert U., Kröning H.-M., Brazovsky W.W., Uchaikina E.S., Kulesho V.K.** Nonlinear Backprojection in Reconstruction Nondestructive Testing Methods // Russian Journal of Nondestructive Testing. 2011. Vol. 47, № 10. P. 696–700.
10. **Баранов В.А., Эверт У.** Теоретико-групповой статистический подход к распознаванию и реконструкции «смысовых структур» в объектах контроля // Контроль. Диагностика. 2013. № 13. С. 127–133.
11. **Баранов В.А., Авдеева Д.К., Пеньков П.Г., Юзяков М.М., Максимов И.В., Балахонова М.В., Григорьев М.Г.** Структурный подход к обратным задачам диагностики в кардиологии // Современные проблемы науки и образования. 2013. № 6. URL: <http://www.science-education.ru/113-11343> (дата обращения: 25.12.2013).
12. **Баранов В.А., Кулешов В.К., Зайцева Е.В., Шестаков В.В.** Методы современной дифференциальной геометрии в задачах обработки изображений // Иннов: электронный научный журнал. 2016. № 4 (29). URL: <http://www.innov.ru/science/tech-metody-sovremennoy-differentsialnoy/>
13. **Baranov V.A., Avdeeva D.K., Ewert U., Yuzhakov M.M., Turushev N.V., Kodermyatov R.E., Maximov I.V., Balakhonova M.V.** Structural Resonance Methods for Image Processing and Pattern Recognition // International Journal of Applied Engineering Research. 2017. Vol. 12, № 19. P. 9087–9098. URL: <http://www.ripublication.com>

14. **Вейль Г.** Классические группы, их инвариантны и представления. М. : Иностр. лит., 1947. 408 с.
15. **Каргаполов М.И., Мерзляков Ю.И.** Основы теории групп. М. : Наука, 1972. 240 с.
16. **Кириллов А.А.** Элементы теории представлений. М. : Наука, 1978. 344 с.
17. **Van der Варден Б.Л.** Метод теории групп в квантовой механике. М. : Изд-во ЛКИ URSS, 2007. 200 с.
18. **Вигнер Е.** События, законы природы и принципы инвариантности // Успехи физических наук. 1965. № 85. С. 726–737.
19. **Вигнер Е.** Нарушение симметрии в физике // Успехи физических наук. 1966. № 89. С. 453–466.
20. **Rice J.A.** Mathematical Statistics and Data analysis. Belmont, CA : Duxbury Press, 1995.
21. **Клейн Ф.** Лекции о развитии математики в XIX столетии : в 2 т. М. : Наука, 1989. Т. 1. 456 с.
22. **Математический** энциклопедический словарь. М. : Большая Российская энциклопедия, 1995.
23. **Дубровин Б.А., Новиков С.П., Фоменко А.Т.** Современная геометрия. Методы и приложения. М. : Наука, 1979. 760 с.
24. **Klein F.** Das Erlanger Programm // Ostwalds Klassiker der exakten Wissenschaften, Akademische Verlagsgesellschaft Geest & Portig K.-G. Leipzig, 1974.
25. **Вигнер Е.** Этюды о симметрии. М. : Мир, 1971. 320 с.
26. **Автономова Н.С.** Философские проблемы структурного анализа в гуманитарных науках. М., 1977.
27. **Шубников А.В., Копчик В.А.** Симметрия в науке и искусстве. М. : Наука, 1972. 339 с.
28. **Хомяков П.М.** Системный анализ. Краткий курс лекций. 2-е изд., стереотип. М. : КомКнига, 2007. 216 с.
29. **Неплов Р.С.** Психологический словарь. М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2007. 560 с.
30. **Непобин Л.Л., Хухунь Г.Т.** История науки о языке. 3-е изд., испр. и доп. М. : Флинта: Наука, 2008. 376 с.
31. **Бор Н.** Атомная физика и человеческое познание. М., 1961.
32. **Планк М.** Единство физической картины мира. М. : Наука, 1966.
33. **Шредингер Э.** Что такое жизнь с точки зрения физики. М. ; Л. : Иностр. лит., 1947.
34. **Гейзенберг В.** Избранные философские работы. СПб. : Наука, 2006. 576 с.
35. **Богданов А.А.** Всеобщая организационная наука (текнология). 3-е изд. М. ; Л., 1925–1929. Ч. 3. 270 с.
36. **Ефимов Н.В.** Высшая геометрия. 4-е изд. М. : Гос. изд-во физ.-мат. лит., 1961. 580 с.
37. **Клейн Ф.** Неевклидова геометрия / пер. с нем., 3-е изд. М. : Изд-во ЛКИ, 2007. 352 с.
38. **Планкаре А.** О науке / пер. с фр. М. : Наука, 1983. 559 с.
39. **Сазанов А.А.** Четырехмерный мир Минковского. М. : Наука, 1988. 224 с.
40. **Клейн Ф.** Элементарная математика с точки зрения высшей : в 2 т. / пер. с нем. М. : Наука, 1987. Т. 1: Арифметика, алгебра, анализ. 432 с.; Т. 2: Геометрия. 416 с.
41. **Baranov V.A.** A Variational Approach to Non-Linear Backprojection // Computerized Tomography. Novosibirsk – Utrecht, 1995. P. 82–97.
42. **Горелов И.Н.** Разговор с компьютером. Психолингвистический аспект проблемы. М. : Наука, 1987. 256 с.
43. **Биркгофф Г.** Математика и психология / пер. с англ. М. : Сов. радио, 1977. 96 с.
44. **Адамар Ж.** Исследование психологии процесса изобретения в области математики. М. : Сов. радио, 1970. 152 с.

Сведения об авторах:

Баранов Владимир Александрович – профессор, доктор технических наук, Национальный исследовательский Томский политехнический университет (Томск, Россия). E-mail: Baranov@mail.ru

Кулешов Валерий Константинович – профессор, доктор технических наук, Томский государственный университет систем управления и радиоэлектроники (Томск, Россия). E-mail: ram1@mail.tomsknet.ru

Смирнов Геннадий Васильевич – профессор, доктор технических наук, Томский государственный университет систем управления и радиоэлектроники (Томск, Россия). E-mail: Smirnov@main.tusur.ru

Недавний Игорь Олегович – доцент, кандидат технических наук, Академия медико-технических наук РФ (Москва, Россия). E-mail: ram1@mail.tomsknet.ru.

Поступила в редакцию 4 ноября 2019 г.

COGNITIVE-PRAGMATIC CHARACTERISTICS OF THE LANGUAGE OF SCIENTIFIC AND ACADEMIC DISCOURSE OF GROUP-THEORETIC STATISTICAL RECONSTRUCTIVE DIAGNOSTICS

Baranov V.A., Professor, D.Sc. (Technical), Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education, National Research Tomsk Polytechnic University (Tomsk, Russia). E-mail: Baranov@mail.ru

Kuleshov V.K., Professor, D.Sc. (Technical), Tomsk State University of Control Systems and Radio Electronics (Tomsk, Russia). E-mail: ram1@mail.tomsknet.ru

Smirnov G.V., Professor, D.Sc. (Technical), Tomsk State University of Control Systems and Radio Electronics (Tomsk, Russia). E-mail: Smirnov@main.tusur.ru

Nedavniy I.O., Ph.D., Associate Professor, Academy of Medical and Technical Sciences of the Russian Federation (Moscow, Russia). E-mail: ram1@mail.tomsknet.ru

DOI: 10.17223/19996195/48/1

Abstract. In recent years, functionalism has been widely adopted in linguistics, which is based on a methodological approach to the study of complex, systemically organized integral objects, all elements of which perform coordinated functions, the meaning of which is determined by the considered system as a whole. The functionalist approach makes it possible to explore linguistic, cultural and psychological aspects at the interdisciplinary level, removing barriers between the Humanities and natural Sciences. One of the main categories in functionalism is the concept of discourse, which is one of the key problems not only in theoretical research, but also in linguodidactics. Within the framework of our article the scientific and academic discourse is considered as a complex communicative and cognitive phenomenon in relation to the problems of deconstructive diagnostics. The methodological basis of the study is a cognitive-discursive approach to the transfer of scientific information and to teaching the basics of reconstructive diagnostics. In our article, we understand discourse as a text considered taking into account extralinguistic, prognostic sociocultural and special scientific and technical factors important for academic discourse. To describe the language of scientific discourse, the article considers the features of scientific and academic speech and scientific text. Characteristic of the scientific style is understandable for the addressee presentation of knowledge acquired in the field of scientific activity. However, to realize this characteristic feature of the transfer of scientific knowledge, it is necessary to create a “resonance” (sameness) of the perception of the information of the author of the scientific message and the addressee for whom this message was intended. For the formation of such a “resonance” it is necessary to create conditions, some conceptual interaction. These include accessible, translated ANAS ordinary colloquial speech expounded by the author and perceived by the recipient of scientific provisions. The article presents a critical analysis of the conceptual apparatus of reconstructive computational diagnostics developed on the basis of a group-theoretic statistical approach to solving inverse reconstructive problems. The most important aspects of its methods, their main advantages, as well as features of its interaction with traditional lines of mathematics development are considered. The group-theoretic unification of problems in

combination with a high degree of statistical support for the solution allows to confidently carry out semantic filtering together with reconstruction. to distinguish from the semantic spectrum of the object under study a variety of semantic structures (if they are present in it). The expansion of the scope of application of the methods of group-theoretic statistical reconstruction has led to the need to establish a full-fledged communication of scientists and specialists from different professional groups with their jargon, traditions, personal preferences and, as a consequence, to the need to clear the categorical foundations of language in the emerging multidisciplinary field of particulars and layers. In this article, it is solved in the "minimum version". More specifically-from the selection of the most important terms for this range of disciplines formed a brief modern "Glossary". Considerable attention is paid to the problems of optimization of human-machine interaction. In our time of unprecedented convergence of mathematical and "humanitarian" Sciences semantic barriers are broken and bridges are built between them. This is especially true of the "bridges" between group theory and "structural methods". It is no exaggeration to say that the "Humanities" owe their most valuable results to a systemic and structural approach to their problems. However, the same can be said about Science in General.

Keywords: scientific and academic discourse; conceptual apparatus; meaning; inverse problem; ill-posed problem; nonlinear inverse projection; image processing; pattern recognition; spatial filtering; reconstructive computational diagnostics.

References

1. Gural S.K. (2012) Obuchemye diskurs-analiz v svete sinergeticheskogo videniya. [Teaching Dis-course Analysis in Terms of Synergetic Approach]. Yalta.
2. Kibrik A.A. (2009) Modus, zhanr i drugiye parametry klassifikatsii diskursov [Modus, genre and other parameters of the classification of discourses] // Voprosy jazykoznanija. 2. pp. 3-21.
3. Karasik V.I. (2000) O tipakh diskursa [On Discourse Types] // Jazykovaya lichnost': institut-sioal'nyy i personal'nyy diskurs: sb. nauch. tr. Volgograd : Peremena. pp. 5-20.
4. Valgina N.S. (2003) Teoriya teksta [Theory of Text]. M.: Logos.
5. Baranov V.A., Ewert U. (2011) The Statistical Group-Theoretical Method for Treatment of the Notion of Defect // Russian Journal of Nondestructive Testing. Vol. 47, № 10, pp. 707-709.
6. Baranov V.A., Ewert U. (2012) Methods of Statistical Spatial Filtering of Images based on Local Group of Transformations // Russian Journal of Nondestructive Testing. Vol 48, № 2, pp. 123-128.
7. Baranov V.A., Ewert U. (2012) Symmetrical Aspects of the Causality Principle in Statistical Group-Theoretical Image-Reconstruction Methods // Russian Journal of Nondestructive Testing. Vol 48. № 3, pp. 187-190.
8. Baranov V.A., Ewert U., Redmer B., Kroening H.M. (2012) Quasi-Tomographic Visualization of Crack-Formation Zones using Radiographic Projections Methods // Russian Journal of Nondestructive Testing. Vol 48. № 4, pp. 259-263.
9. Baranov V.A., Ewert U., Kröning H., Brazovsky W.W., Uchaikina E.S., Kuleshov V.K. (2011) Nonlinear Backprojection in Reconstruction Nondestructive Testing Methods // Russian Journal of Nondestructive Testing. Vol. 47, № 10, pp. 696-700.
10. Baranov V.A., Evert U. (2013) Teoretiko-gruppovoj statisticheskij podhod k rasposnovaniu i rekonstrukzii "smislovich struktur" v obektah kontrolja [Group-Theoretic statistical approach to recognition and reconstruction of " semantic structures" in objects of control] // Control, Diagnos-tics. No. 13, pp. 127-133.
11. Baranov V.A., Avdeeva D.K., Penkov P.G., Yuzhakov M.M., Maksiimov I.V., Balakhonova M.V., Grigoriev M.G. (2013) Strukturnij podhod k obratnim sadatcham diagnostiki v kardiologii [Structural approach to inverse diagnostic problems in cardiology] // Modern

problems of science and education. № 6; URL: <http://www.science-education.ru/113-11343> (date of reference: 25.12.2013).

12. Baranov V. A., Kuleshov V. K., Zaitseva E. V., Shestakov V. V. (2016). Methodi v sovremennoj differenzialnoj geometrii v zadatchach obrabotki izobrazhenij [Methods of modern differential geometry in image processing problems]. Innov: electronic scientific journal. No. 4 (29). URL: <http://www.innov.ru/science/tech/metody-sovremennoy-differentsialnoy/>
13. Baranov V.A., Avdeeva D.K., Ewert U, Yuzhakov M.M., Turushev N.V., Kodermyatov R.E., Maximov I.V., Balakhonova M.V. (2017) Structural Resonance Methods for Image Processing and Pattern Recognition // International Journal of Applied Engineering Research ISSN 0973-4562 Vol-ume 12, Number 19, pp. 9087-9098 © Research India Publications. <http://www.ripublication.com>
14. Weil G. (1947) Klassicheskie gruppi, ich invariabti I predstavlenia. [Classical groups, their invariants and representations.] Moscow: Inostr. lit. 408 p.
15. Kargapolov M. I., Merzlyakov Yu. I. (1972) Osbovi teorii grupp [Fundamentals of group theory] // M: Nauka. 240 P.
16. Kirillov A. A. (1978) Elementi teorii predstavlenij[Elements of the theory of representations] // M.: Nauka, Glav. ed. Fiz.-Mat. lit. 344 p.
17. Van der Varden B. L. (2007) Metod teorii grupp v kvabtovoj mechanike [Method of group theory in quantum mechanics] // LKI Publishing house, M.: URSS, 200 pp.
18. Wigner E. (1965) Sobitia, zakoni prirodi I priznici invariabtnosti [Events, laws of nature and principles of invariance] // UFN. 85. pp. 726-737.
19. Wigner E. (1966) Naruchebia simmetrii v fisike [Symmetry Breaking in physics] // UFN. 89, pp. 453-466.
20. Rice J.A. (1995) Mathematical Statistics and Data analysis // Duxbury Press, Belmont, CA.
21. Klein F. Lekzii o rasvitii matematiki v XIX stoletii [Lectures On the development of mathematics in the XIX century] // In 2 volumes. T 1st. Transl. with him., M.: Nauka, CH. lit. 1989. - 456 PP.
22. Matematicheskij enziklopitcheskij slovar. [Mathematical encyclopedic dictionary.] (1995) // Moscow: publishing house "Big Russian encyclopedia".
23. Dubrovin B. A., Novikov S. P., Fomenko A. T. (1979) Sovremennaja geometria. Metodi I prilogenija. [Modern geometry. Methods and applications] // Moscow: Nauka, Main edition of phys-ical and mathematical literature. 760 p.
24. Klein F. (1974) Das Erlanger Programm // Ostwalds Klassiker der exacten Wissenschaften, Akademische Verlagsgesellschaft Geest & Portig K.-G., Leipzig.
25. Wigner E. (1971) Etjudi o simmetrii [Etudes on symmetry] // Moscow: Mir. 320 P.
26. Avtonomova N. With. (1977) Philosophiciel problem strukturbogo ayalisa v gumanitarnich naukach [Philosophical problems of structural analysis in the Humanities] // Moscow.
27. Shubnikov A.V., Koptsi V. A. (1972) Simmetria v nauke I iskusstve [Symmetry in science and art] // M: Nauka. 339 P.
28. Khomyakov P. M. (2007) Systemnij analis. Kratkij kurs lekzij [System analysis. Short course of lectures.] // M: Komkniga, Ed.- e 2nd stereotype. 216 P.
29. Nemov R. S. (2007) Psychologitcheskij slovar [Psychological dictionary] // M.: Humanitarian. ed. VLADOS center. 560 P.
30. Nelyubin L. L., Juhani G. T. (1961). Istoria nauki o jazike [History of the science of language]. 3rd ed., ISPR. and flint: Science, 2008 -376 p.
31. Bor N. (1961) Atombaja fizika I tchelovetcheskoe zbabie [Atomic physics and human cognition] // Moscow.
32. Plank M. (1966) Edinstvo fizitcheskoj kartini mira [Unity of the physical picture of the world] // Moscow: Nauka.

33. Schrodinger E. (1947) Chto takoe gizn c tochki zrebia fiziki [That tacon life from the point of view of physics] // M.-L., IL.
34. Heisenberg Werner. (2006) Izbrannie filosovskie raboti [Selected philosophical works] // St. Petersburg: "Science". 576 p.
35. Bogdanov A. A.(1925-1929) Vseobchaj organizaziobbaja nauka (tektologija) [Universal organ-izational science (tectology)] // 3rd ed., CH3. M.; L. 270 P.
36. Efimov N. V. (1961) Vischaj geometrij [Higher geometry] // M: State publishing house of phys-ical and mathematical literature, Ed. 4-e, 580 P.
37. Klein F. (2007) Neevklidova geometria [Non-Euclidean geometry]. M: LKI Publishing house, Ed. 3-e. 352 P.
38. A. Poincare (1983) O nauke [About science] // Ed. FR. // M: Nauka. 559 p.
39. Sazanov A. A. (1988) Tchetirechmernij mir Mibkovskogo [Four-Dimensional world of Minkovsky] // Moscow: Nauka. 224 P.
40. Klein F.(1987) Elementarnaja mathematica s tochki zrenija vischej [Elementary mathematics from the point of view of higher] // In 2 volumes. Transl. with him. Moscow: Nauka, CH. lit. T 1st: Arithmetic, Algebra, Analysis -432 p., T 2nd: Geometry-416 P.
41. Baranov V.A. (1995) Variational Approach to Non-Linear Backprojection // "Computerized Tomography", coll. of papers, Novosibirsk – Utrecht, Editor-in-Chief: M.M.Lavrent'ev, Utrecht, the Netherlands, pp. 82-97
42. Gorelov I. N. (1987) Razgovor s kompjuterom. Psicholingvisticheskij aspect problem [Conver-sation with the computer. Psycholinguistic aspect of the problem] // Moscow: Nauka, Glav. Ed. Fiz.-Mat. lit. 256 p.
43. Birkhoff G. (1977) Mathematica I psychologja [Mathematics and psychology]. M: Soviet ra-dio. 96 P.
44. Hadamar J.(1970) Issledovaniya psichologii prozessa izobretenija v oblasti matematiki [Investi-gation of the psychology of the invention process in the field of mathematics] // Mos-cow: Soviet radio, 152 p.

Received 4 November 2019

УДК 811.1/.8
DOI: 10.17223/19996195/48/2

КОГНИТИВНАЯ ОБРАБОТКА БИНОМИАЛОВ РУССКОГО ЯЗЫКА ТЮРКСКО-РУССКИМИ БИЛИНГВАМИ

А.С. Буб, Е.Д. Артеменко

Исследование выполнено в рамках государственного задания Минобрнауки России (проект № 34.8609.2017/9.10).

Аннотация. Статья посвящена исследованию одного из аспектов билингвизма, а именно изучению процессов когнитивной обработки лексических единиц двуязычными индивидами. Как показывает обзор научной литературы, ментальный лексикон билингва отличается от ментального лексикона монолингва тем, что в последнем слова существуют не по отдельности, а вместе с коллокационными связями, т.е. в совокупности с другими словами лексикона. Подобная организация отражается в речи носителей языка, которая строится из уже готовых конструкций, многокомпонентных, часто фразеологизированных единиц. Наличие в речи единиц, не требующих компоновки, извлекаемых из ментального лексикона уже в готовом виде, говорит о сформированности коллокационной компетенции. Обработка многокомпонентных единиц, в свою очередь, также отличается у носителей языка и билингвов. Данная статья продолжает цикл работ, посвященных исследованию класса многокомпонентных номинативных единиц русского языка – биномиалов. Представлены результаты проведения когнитивного эксперимента с измерением скорости реакции в группе тюркско-русских билингвов. На предыдущем этапе исследования данный эксперимент был проведен в группе носителей языка. Принимая во внимание доказанный в исследованиях зарубежных коллег факт различия процессов когнитивной обработки у носителей языка и двуязычных индивидов, было решено провести эксперимент в условно монолингвальной группе и билингвальной группе, чтобы сравнить характер когнитивной обработки, выявить его сходства и различия. Была проверена гипотеза о влиянии факторов коллокабельности, частотности и порядка слов, а также типа билингвизма на скорость обработки биномиалов русского языка. Под биномиалами понимаются сочинительные номинативные воспроизведимые единицы с двувершинной структурой, например *день и ночь, мама и папа, мужчины и женщины, черный и белый* и т.д. Дизайн и процедура эксперимента были тождественны применимым для группы носителей русского языка. В программе E-prime 2.0 был разработан эксперимент с двумя контролируемыми переменными. В качестве переменных выступали факторы коллокабельности – частотности и порядка слов. Каждая переменная имела два уровня: частотность – высокая / низкая, порядок слов – нормальный / перевернутый. В качестве стимульного материала использовались 60 биномиалов (30 высокочастотных и 30 низкочастотных) и 10 филлеров – словосочетаний, по структуре похожих на биномиалы, но не зарегистрированных в Национальном корпусе русского языка. У половины единиц каждой из двух частотных групп был изменен порядок слов, например, вместо биномиала *мужчины и женщины* в эксперименте появлялось

словосочетание *женщины и мужчины*. Участникам эксперимента было необходимо ответить на вопрос о правильности порядка слов в каждой единице, появляющейся на экране. В последующем анализе учитывался показатель времени реакции (RT). В эксперименте приняли участие хакасско-русские и татарско-русские билингвы, всего 20 человек. Для анализа они были объединены в одну группу на основании схожести типа билингвизма и языкового опыта. Для анализа полученных результатов был использован дисперсионный анализ с повторными измерениями (Repeated measures ANOVA). Проведенный анализ выявил, что главные эффекты частотности и порядка слов сохраняются в билингвальной группе, как и в группе носителей языка при общем замедлении скорости реакции. Наименьшее время реакции отмечается при обработке высокочастотных биномиалов с нормальным порядком слов (1 410 мс), наибольшее – низкочастотных биномиалов с перевернутым порядком слов (1 760 мс). Скорость обработки низкочастотных биномиалов с нормальным порядком слов близка к скорости обработки низкочастотных биномиалов с перевернутым порядком компонентов (1 700 мс и 1760 мс соответственно), т.е. фактор порядка слов оказывается менее значимым, чем фактор частотности при обработке биномиалов респондентами данной группы. В целом можно сделать следующий вывод. В группах тюркско-русских билингвов русский не является родным языком, хотя и наблюдается его доминирование в повседневном общении. Это приводит к тому, что биномиалы обрабатываются респондентами данной группы медленнее, чем носителями языка, а изменение порядка слов в биномиалах не играет роли при обработке биномиалов с низким показателем частотности. Однако нельзя не отметить, что паттерн обработки биномиалов билингвами данной группы идентичен принципу обработки носителями языка. Можем сделать вывод о том, что природа естественного двуязычия представителей данной группы предполагает развитие в их ментальном лексиконе коллокационных связей, а следовательно, и коллокационной компетенции на уровне носителей языка.

Ключевые слова: коллокации; биномиалы; русский язык; билингвизм; тюркско-русский билингвизм; когнитивная обработка; экспериментальный метод.

Введение

Тот факт, что слова в речи употребляются не по отдельности, а в сочетании с другими словами, обуславливает важность формирования коллокационной компетенции. Коллокационная компетенция, под которой мы понимаем умение комбинировать слова, одна из базовых при усвоении языка. Так, например, P. Nation отмечает, что способность объединять слова в коллокации наравне с памятью играет важную роль в изучении языка [1]. Коллокационная компетенция, термин введен Дж. Хиллом в 1999 г. [2], важна для понимания компетентности в родном языке, но еще больше ее значимость актуализируется в ситуациях изучения второго языка. Развитие коллокационной компетенции активно исследуется в рамках педагогики и методики преподавания иностранных языков. Обзор педагогических работ показал, что наиболее

исследованным является процесс формирования коллокационной компетенции у учебных билингвов, изучающих в качестве второго языка английский [1, 3].

Методология

В данной работе проблема изучения коллокационной компетенции решается при помощи экспериментального метода исследования когнитивных процессов у билингвов. А. Barfield говорит о том, что развитие коллокационной компетенции носителей языка и билингвов, чей ментальный лексикон в целом не столь четко организован, разнится. Развитие коллокационной компетенции билингвов ведет к изменению способа обработки коллокаций и, следовательно, облегчает производство речи у двуязычных индивидов [4].

Работа проводится в рамках проекта 14.Y26.31.0014 «Языковое и этнокультурное разнообразие Южной Сибири в синхронии и диахронии: взаимодействие языков и культур», задачи проекта описаны в статье [5]. Общая задача – комплексное изучение синхронических и диахронических процессов, протекающих в речи и языке народов Южной Сибири. Работа направления «психолингвистика» связана с исследованием билингвизма татар, хакасов и шорцев – коренных народов Южной Сибири, говорящих на двух языках, языке своего этноса и русском языке. Двуязычие данных народов представляет собой особый случай естественного билингвизма, при котором русский язык занимает позицию функционального доминирования. У некоторых представителей этнических групп даже наблюдается аттриция родного языка (по данным субъективных оценок), что делает данный случай билингвизма особенно интересным для исследования.

Данная статья продолжает цикл работ, посвященных исследованию класса многокомпонентных номинативных единиц русского языка – биномиалов. В предыдущих работах описан процесс выделения данного класса единиц в системе русского языка, изучены их свойства, такие как частотность, фиксированность порядка слов, дискурсивная принадлежность, предсказуемость компонентов и степень варьирования этих характеристик [6]. Под *биномиалами* мы понимаем сочинительные номинативные воспроизведимые единицы с двувершинной структурой и разной степенью устойчивости компонентов и фразеологизации. Что касается вышеперечисленных параметров, то отмечается их градуальность внутри класса, т.е. каждое свойство варьируется в каждой отдельной единице. Так, с точки зрения частотности, биномиалы могут быть высокочастотными, например *читать и писать* (1,577 iрт), *зимой и летом* (0,991 iрт), *небо и земля* (0, 977 iрт), и низкочастотными, например *честь и хвала* (0,179 iрт), *имя и адрес*

(0,169 ipm), *рога и копыта* (0,134 ipm). С точки зрения устойчивости порядка слов, в русском языке можно выделить *биномиалы-фризы*, порядок слов в которых не может быть изменен, например *вдоль и попечек, пробы и ошибки, король и королева, удивление и грусть*, биномиалы со свободным, нефиксированным порядком слов, например *яблоки и апельсины, пальто и шарф, свет и сумерки, кожа и шерсть, песок и вода, дверь и потолок, заяц и медведь*, и биномиалы, занимающие промежуточную позицию, т.е. порядок их элементов нельзя назвать ни строго фиксированным, ни строго свободным, например *туда и сюда, читать и писать, целиком и полностью, дети и внуки, глаза и уши*. Биномиалы могут употребляться в текстах разных жанров: от публицистических, газетных до поэтических. Степень предсказуемости элементов данных единиц также варьируется от полностью предсказуемых, что говорит о семантической близости компонентов, например *вопросы и ответы, до и после, крестики и нолики, лево и право, тут и там, война и мир, зимой и летом, флора и фауна*, до абсолютно непредсказуемых, например *воздух и птицы, заяц и медведь, признаки и симптомы, мир и спокойствие, воспитание и природа*.

Помимо исследования параметров биномиальных единиц русского языка был изучен процесс их когнитивной обработки носителями русского языка как родного [7]. В группе носителей русского языка был проведен когнитивный эксперимент с измерением времени реакции. Полученные результаты эксперимента выявили влияние факторов частотности и порядка слов на обработку биномиалов. Были выявлены следующие тренды обработки: биномиалы с низкой частотностью обрабатываются дольше, чем биномиалы с высокой частотностью. Разница во времени обработки составила $p = 0,00000$; перевернутые биномиалы обрабатываются медленнее, чем единицы с нормальным порядком слов. Статистическая разница в обработке единиц с разным порядком слов также очень высока, $p = 0,00000$. Было также доказано, что биномиалы обрабатываются по принципу идиомы [8], о чем свидетельствует увеличение времени реакции при изменении порядка слов в биномиале-фразе.

Проводя дальнейшее исследование, мы предположили, что процесс обработки биномиалов будет отличаться у носителей русского языка и билингвов. Об отличии процессов когнитивной обработки у двуязычных индивидов свидетельствует огромное количество работ [9–11].

В рамках нашего исследования было выдвинуто предположение о том, что характер обработки биномиалов, во-первых, будет зависеть от типа билингвизма и уровня владения вторым (русским) языком, и, во-вторых, это влияние может проявиться во взаимодействии с фактором вариативности параметров коллокабельности биномиала, а именно частотности и порядка слов.

Как и на предыдущем этапе исследования, был проведен когнитивный эксперимент с измерением времени реакции.

Исследование и результаты

Дизайн и процедура эксперимента были тождественны примененным для группы носителей русского языка. В программе E-prime 2.0 был разработан эксперимент с двумя контролируемыми переменными. В качестве переменных выступали частотность и порядок слов биномиалов русского языка. Каждая переменная имела два уровня: частотность – высокая / низкая, порядок слов – нормальный / перевернутый.

В качестве стимульного материала использовались 60 биномиалов (30 высокочастотных и 30 низкочастотных) и 10 филлеров – слово сочетаний, по структуре похожих на биномиалы, но не зарегистрированных в Национальном корпусе русского языка. У половины единиц каждой из двух противопоставленных по частотности групп был изменен порядок слов, например, вместо биномиала *мужчины и женщины* в эксперименте появлялось словосочетание *женщины и мужчины*.

Примеры высокочастотных биномиалов с нормальным порядком слов (в скобках указана частотность в iрт): *муж и жена* (2,875), *до и после* (2,332), *жизнь и смерть* (1,510), *сегодня и завтра* (0,751), *прошлое и будущее* (0,490).

Примеры высокочастотных биномиалов, порядок слов в которых в ходе эксперимента был изменен (в скобках указана частотность в iрт): *вдоль и поперек* (2,557), *туда и сюда* (2,035), *война и мир* (1,527), *вкрай и вкось* (0,843), *король и королева* (0,412).

Примеры низкочастотных биномиалов с нормальным порядком слов (в скобках указана частотность в iрт): *судить и рядить* (0,197), *мир и спокойствие* (0,169), *спрос и предложение* (0,123), *марташка и очки* (0,024).

Примеры низкочастотных биномиалов, порядок слов в которых в ходе эксперимента был изменен (в скобках указана частотность в iрт): *гром и молния* (0,238), *взлеты и падения* (0,186), *пробы и ошибки* (0,021), *крестики и нолики* (0,021).

Примеры филлеров: *шоколад и изюм, ртуть и медь, люстра и светильник, стакан и город, линейка и ручка, телефон и фотоаппарат, бабочка и гусеница, вино и виноград, свеча и огонь, шашки и нарды*.

Участникам эксперимента было необходимо ответить на вопрос о правильности порядка слов в каждой единице, появляющейся на экране. Ответ представлял собой субъективную оценку респондента, т.е. до начала эксперимента участникам сообщалось, что правильных ответов нет и отвечать следует, исходя из личного суждения. В последующем анализе учитывался только показатель времени реакции (RT).

Исследование

Прежде чем перейти к описанию процедуры и результатов эксперимента, охарактеризуем его участников и тип билингвизма. Участниками эксперимента стала группа тюркско-русских билингвов, включающая в себя представителей татарско-русского и хакасско-русского языкового взаимодействия.

Данные о языковом опыте билингвов получены из языковых анкет, собранных в рамках выполнения работы по проекту «Языковое и этнокультурное разнообразие Южной Сибири в синхронии и диахронии: взаимодействие языков и культур». Опыт сбора данных для и обработки анкет отражен в статьях [12, 13].

Билингвизм группы татарско-русских билингвов можно охарактеризовать как *естественный*, что обусловлено постоянным проживанием всех респондентов в двуязычной среде. Все респонденты также отмечают одновременное владение русским и татарским языком с детства, поэтому можем его охарактеризовать как *ранний* билингвизм. Все они также активно используют татарский язык в повседневном общении, как и русский.

Что касается возраста освоения второго языка в группе хакасско-русских билингвов, то только один человек отметил, что с рождения разговаривал на русском и хакасском одновременно, остальные отмечают, что изучение русского началось только в школе, в возрасте 6–7 лет, следовательно, билингвизм данной группы можно охарактеризовать как *учебный и ранний*. Хотелось бы пояснить, что данный тип билингвизма не может быть охарактеризован как строго учебный (искусственный), поскольку респонденты данной группы с рождения проживают в среде русского языка, в такой ситуации контакт со вторым языком неизбежно происходит даже при условии отсутствия институционализации освоения второго языка (русского).

Главной особенностью двуязычия респондентов обеих групп является доминирование второго языка – русского. Билингвы обеих групп, как и носители языка, постоянно проживают в русскоязычной среде. Русский язык используется ими во всех сферах и ситуациях общения. На основании факта схожести языкового опыта билингвов двух групп ответы респондентов были объединены в одну группу и анализировались вместе.

Итак, в качестве респондентов-билингвов в эксперименте приняли участие 10 хакасско-русских билингвов и 10 татарско-русских билингвов.

Гендерный состав русско-хакасских билингвов: восемь женщин и двое мужчин в возрасте от 19 до 23 лет. Троє участников данной группы уже имеют высшее образование (технические специальности), а семеро продолжают обучение, среди специальностей – медицина, химия и др.

Татарско-русские билингвы: шесть мужчин и четыре женщины в возрасте от 22 до 49 лет. Девять респондентов имеют законченное высшее образование, в основном технической направленности, один человек продолжает обучение в вузе (лингвистическая специальность).

Процедура проведения эксперимента аналогична процедуре эксперимента, проводимого в группе носителей русского языка [7].

Предварительно до начала эксперимента участники заполняли лист информационного согласия. Далее, до начала прохождения эксперимента на компьютере, они указывали свое имя, возраст, пол и читали инструкцию. В случае возникновения каких-либо вопросов относительно эксперимента, респонденты могли задать их исследователю. По инструкции, респондентам необходимо было ответить, правильный ли порядок слов в появляющихся на экране биномиалах, нажав на одну из заранее определенных кнопок на клавиатуре: кнопка 1 – правильный порядок, 3 – неправильный.

Если вопросов не возникало, участники приступали к прохождению тренировочной сессии и основного эксперимента. Процедура обоих этапов была идентичной: сначала на экране появлялся фиксационный крест (время предъявления – 500 мс), потом стимул (время предъявления – 3 000 мс), затем, после межпробного интервала (1 000 мс), следовала новая проба. Время предъявления соответствует общепринятым в парадигме психолингвистических исследований временным нормам.

Было получено 1 400 реакций. До проведения анализа из полученных данных были удалены реакции скоростью меньше 150 мс (58 единиц), поскольку считается, что лексический доступ осуществляется только после этого времени, и 200 филлеров. Анализируемые данные RT подчинялись закону нормального распределения.

Анализ

Для анализа полученных результатов был использован дисперсионный анализ с повторными измерениями (Repeated measures ANOVA).

Проведенный анализ выявил основные эффекты частотности и порядка слов в группе тюркско-русских билингвов.

На рис. 1 показано влияние фактора частотности на время обработки для данной группы. При понижении частотности скорость реакции уменьшается, время реакции увеличивается: 1 550 мс – среднее время реакции для единиц с высокой частотностью и 1 730 мс – среднее время реакции для единиц с низкой частотностью. В сравнении у носителей языка среднее время реакции составило 1326,8 и 1486,7 мс соответственно.

Текущий эффект: $F(1,19) = 45,760, p = 0,00000$

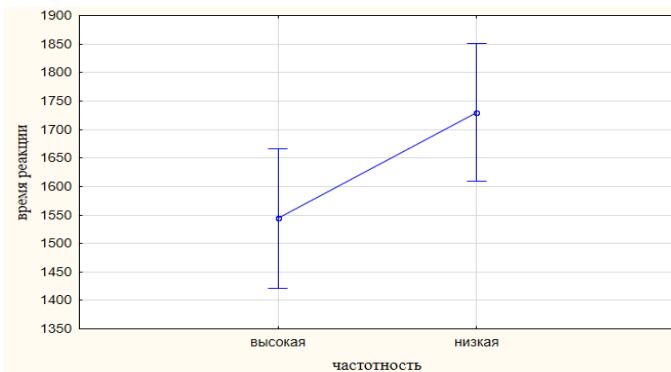


Рис. 1. Влияние фактора частотности на время реакции у группы тюркско-русских билингвов

На рис. 2 представлен график, демонстрирующий влияние фактора порядка слов на время реакции респондентов из билингвальной группы. При изменении порядка слов скорость реакции снижается. Усредненное время реакции на стимулы с прямым порядком слов — 1 560 мс., а среднее время реакции для стимулов с перевернутым порядком слов — 1 710 мс. Сравним полученные показатели с показателями группы носителей языка: 1 440 и 1 550 мс соответственно.

Текущий эффект: $F(1,19) = 32,824, p = 0,00003$

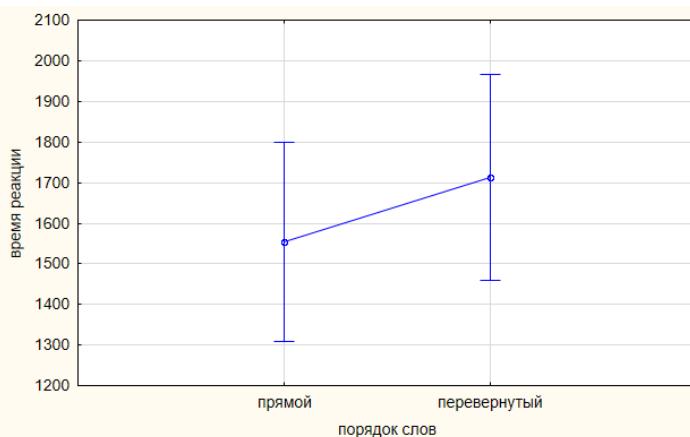


Рис. 2. Влияние фактора порядка слов на время реакции у группы тюркско-русских билингвов

Сравним показатели p для показателей частотности и порядка слов: разница во времени обработки высокочастотных и низкочастот-

ных единиц составила $p = 0,00000$, разница во времени обработки единиц с нормальным и перевернутым порядком слов – $p = 0,00003$. Это означает, что разница между временем обработки высокочастотных и низкочастотных единиц более статистически значима, чем разница в обработке единиц с прямым и перевернутым порядком слов.

На рис. 3 представлен график попарного анализа влияния двух факторов на скорость когнитивной обработки биномиалов естественными билингвами с функциональным доминированием русского языка.

Текущий эффект: $F(1,19) = 16,955, p = ,00081$

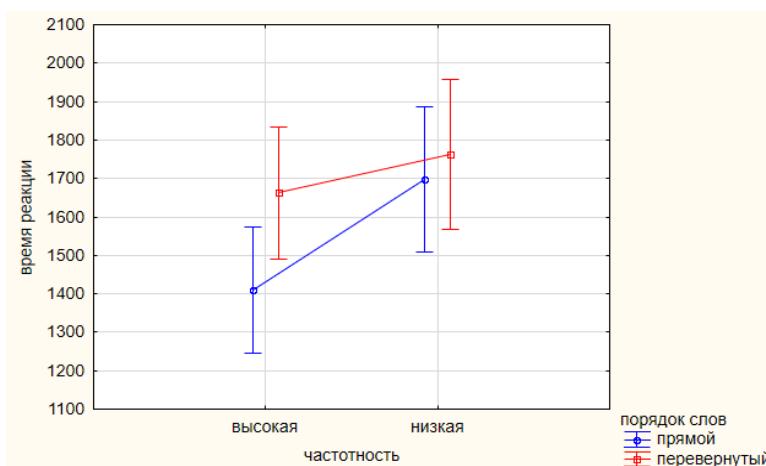


Рис. 3. Попарный анализ факторов частотности и порядка слов для группы тюркско-русских билингвов

На графике можно видеть следующее:

1) наименьшее время реакции отмечается при обработке высокочастотных биномиалов с нормальным порядком слов (1 410 мс), наибольшее – низкочастотных биномиалов с перевернутым порядком слов (1 760 мс), что совпадает с паттерном обработки в группе носителей языка;

2) скорость обработки низкочастотных биномиалов с нормальным порядком слов (1 700 мс) близка к скорости обработки низкочастотных биномиалов с перевернутым порядком компонентов (1 760 мс), т.е. фактор порядка слов оказывается менее значимым, чем фактор частотности в данной группе респондентов.

Интерпретируя графики, можем сказать, что главные эффекты частотности и порядка слов сохраняются в билингвальной группе при общем замедлении скорости реакции.

Апостериорный анализ (тест Бонферрони) выявил статистически значимую разницу во времени реакции для высокочастотных биноми-

лов с нормальным порядком слов и высокочастотных биномиалов с перевернутым порядком слов ($p = 0,000005$), а также разницу в обработке высокочастотных единиц с нормальным порядком слов и низкочастотных единиц с нормальным порядком слов ($p = 0,000001$).

Не выявлено статистически значимой разницы в обработке высокочастотных единиц с перевернутым порядком слов (например, *туда и сюда, глаза и уши, коротко и ясно* и др.) и низкочастотных единиц с нормальным порядком слов (например, *семья и друзья, зрение и осязание, утро и день* и др.); $p = 1,000000$. Данная закономерность полностью совпадает с принципом обработки биномиалов носителями языка.

Не обнаружено разницы между обработкой низкочастотных биномиалов с нормальным порядком слов (например, *положительный и отрицательный, семья и друзья* и др.) и низкочастотных биномиалов с перевернутым порядком слов (например, *хлеб и соль, лево и право, принц и принцесса* и др.); $p = 0,389727$), т.е. в низкочастотной группе стимулов фактор порядка слов в данной группе билингвов не влияет на скорость обработки с точки зрения статистики (см. таблицу).

Апостериорный анализ эффектов частотности и порядка слов для группы тюркско-русских билингвов

№ ячейки	Критерий Бонферрони; перем. RT Вероятность для апостер. критериев Ошибка: Межгр. MS = 8848, 6. cc = 16,000					
	Частот- ность	Порядок слов	(1) 1410,8	(2) 1662,6	(3) 1698,1	(4) 1762,0
1	Высокая	Нормаль- ный		0,000005	0,000001	0,000000
2	Высокая	Перевер- нутый	0,000005		1,000000	0,042943
3	Низкая	Нормаль- ный	0,000001	1,000000		0,389727
4	Низкая	Перевер- нутый	0,000000	0,042943	0,389727	

Заключение

Исходя из результатов статистического анализа, можно сделать следующие выводы. В группах тюркско-русских билингвов русский не является родным языком, хотя и наблюдается его доминирование в повседневном общении. Это приводит к тому, что биномиалы обрабатываются респондентами данной группы медленнее, чем носителями язы-

ка, а изменение порядка слов в биномиалах не играет роли при обработке биномиалов с низким показателем частотности.

Однако, нельзя не отметить, что паттерн обработки биномиалов у билингвов данной группы идентичен принципу обработки данных единиц носителями языка. Можем сделать вывод о том, что природа естественного двуязычия представителей данной группы предполагает развитие в их ментальном лексиконе коллокационных связей, а также коллокационной компетенции на уровне носителей языка.

Литература

1. *Nation P.* Learning Vocabulary in Another Language. Cambridge : Cambridge, 2001. 611 p.
2. *The LTP* Dictionary of Selected Collocations. 2nd ed. / ed. by J. Hill, M. Lewis. Hove: LTP, 1999.
3. *Henriksen B.* Research on L2 learners' collocational competence and development – a progress report // EUROS LA MONOGRAPHS SERIES 2 L2 vocabulary acquisition, knowledge and use. 2010. P. 29–56.
4. *Barfield A.* Exploring productive L2 collocation knowledge // Lexical processing in language learners: Papers and perspectives in honour of Paul Meara. 2009. P. 95–110.
5. *Резанова З.И., Некрасова Е.Д., Михаилевский А.А.* Исследование психолингвистических и когнитивных аспектов языкового контактирования в проекте «Языковое и этнокультурное разнообразие Южной Сибири в синхронии и диахронии: взаимодействие языков и культур» // Русин. 2018. № 2 (52). С. 107–117.
6. *Буб А.С., Резанова З.И.* Степень устойчивости биномиалов русского языка в соотношении с параметрами частотности и предсказуемости элементов // Вестник Томского государственного университета. 2018. № 437. С. 15–22.
7. *Буб А.С.* Когнитивная обработка коллокаций-биномиалов русского языка (экспериментальное исследование) // Вестник Томского государственного университета. 2019. № 442. С. 5–13. DOI: 10.17223/15617793/442/1.
8. *Sinclair J.* Corpus, Concordance and Collocation. Oxford : Oxford University Press, 1991. 137 p.
9. *De Bot K.* Cognitive Processing in Bilinguals: From Static to Dynamic Models // Oxford Handbook of Linguistics 2. 2012. DOI: 10.1093/oxfordhb/9780195384253.013.0023.
10. *Morita M., Wylie J.* Productive Knowledge of English Binomials by Japanese Learners of English // Hiroshima Studies in Language and Language Education. 2016. № 19. P. 83–92.
11. *Grundy G.J., Anderson J.A.E., Bialystok E.* Neural correlates of cognitive processing in monolinguals and bilinguals // Annals of the New York Academy of Science. 2017. № 1396 (1). P. 183–201.
12. *Резанова З.И., Темникова И.Г., Некрасова Е.Д.* Динамика социолингвистических процессов в Южной Сибири в зеркале билингвизма (русско-шорское и русско-татарское языковое взаимодействие) // Вестник Томского государственного университета. 2018. № 436. С. 56–68.
13. *Некрасова Е.Д., Буб А.С.* Динамика социолингвистической ситуации хакасско-русского языкового взаимодействия на территории Южной Сибири // Русин. 2019. Т. 56. С. 294–311.

Сведения об авторах:

Буб Александра Сергеевна – младший научный сотрудник, Лаборатория лингвистической антропологии, Томский государственный университет (Томск, Россия). E-mail: aleksandrabub@yandex.ru

Артеменко Елена Дмитриевна – кандидат филологических наук, старший научный сотрудник, Лаборатория лингвистической антропологии, Томский государственный университет (Томск, Россия). E-mail: nekrasovaed@yandex.ru

Поступила в редакцию 11 октября 2019 г.

COGNITIVE PROCESSING OF THE RUSSIAN LANGUAGE BINOMIALS IN TURKIC-RUSSIAN BILINGUALS

Bub A.S., Junior Researcher, Laboratory of Linguistic Anthropology, Tomsk State University (Tomsk, Russia). E-mail: aleksandrabub@yandex.ru

Artemenko E.D., Ph.D. (Philology), Senior Researcher, Laboratory of Linguistic Anthropology, Tomsk State University (Tomsk, Russia). E-mail: nekrasovaed@yandex.ru

DOI: 10.17223/19996195/48/2

Abstract. The article concerns one of the aspects of bilingualism, namely the study of cognitive processing of lexical units in bilinguals. As a review of the scientific literature shows, the bilingual mental lexicon differs from the monolingual mental lexicon. In the latter, words do not exist separately, but together with collocational links, i.e. in conjunction with other words of the lexicon. Such an organization is reflected in the speech of native speakers, which is built from ready-made, multicomponent, often phraseological units. The presence in speech of units that do not require combining, extracted from the mental vocabulary in a ready-made form, indicates the high level of collocation competence. The processing of multicomponent units also differs among native speakers and bilinguals. This article continues the series of works devoted to the study of the class of multicomponent nominative units of the Russian language called binomials. The article presents the results of a cognitive experiment measuring the reaction time in a group of Turkic-Russian bilinguals. At the previous stage of the study, this experiment was conducted in a group of native Russian speakers. Taking into account the fact that cognitive processing in native speakers and bilingual individuals is different, the fact that was proved by foreign colleagues, it was decided to conduct an experiment in a monolingual group and a bilingual group in order to compare the nature of cognitive processing, to reveal its similarities and differences. The hypothesis about the influence of the factors of collocability, the frequency and word order, as well as the type of bilingualism on the processing speed of binomials of the Russian language was tested. Binomials are understood as composed nominative reproducible units with a two-words structure, for example, *day and night*, *mom and dad*, *men and women*, *black and white*, etc. The design and procedure of the experiment were identical to those applied to a group of native speakers of the Russian language. An experiment with two controlled variables was developed in the E-prime 2.0 programme. The variables were collocability factors, i.e. frequency and word order. Each variable had two levels: frequency high / low, word order normal / inverted. 60 binomials (30 high-frequency and 30 low-frequency) and 10 fillers, phrases that were similar in structure to binomials but not registered in the National Russian Language Corpus, were used as stimulus material. The word order was altered in half of the units in both frequency groups, for example, instead of the binomial of a *men and a women*, in the experiment the phrase *women and a men* appeared. Participants of the experiment were asked to answer the question about the correctness of word order in each unit that appeared on the screen. The subsequent analysis took into account the response time (RT). Khakass-Russian and Tatar-Russian bilinguals participated in the experiment, a total of 20 people. For analysis, they were combined into one group on the basis of similarities in the type of bilingualism and language experience. To analyse the results, we used the analysis of variance with repeated measurements (Repeated measures ANOVA). The analysis revealed that the main effects of frequency and word order are preserved in the bilingual group, as well as in the group of native speakers with a general slowdown in the reaction rate. The shortest

reaction time is observed when processing high-frequency binomials with a normal word order (1,410 ms), The longest RT is observed when processing low-frequency binomials with a reversed word order (1,760 ms). The processing speed of low-frequency binomials with a normal word order is close to the processing speed of low-frequency binomials with a reversed order of components (1700 ms and 1,760 ms respectively), i.e., the word order factor is less significant than the frequency factor when processing binomials in bilingual group.

In general, we can conclude that the fact that Russian is not a native language in the group of Turkic-Russian bilinguals, although its dominance in everyday communication is observed, leads to the fact that binomials are processed by respondents of this group more slowly than by native speakers, and changing the word order in binomials does not play a role when processing binomials with a low frequency index. However, it should be noted that the pattern of binomial processing in bilinguals is identical to the principle of processing by native speakers. We can conclude that the nature of the natural bilingualism of the representatives of this group implies the development of collocational links in their mental lexicon, and, consequently, collocation competence at the level of native speakers.

Keywords: collocations; binomials; Russian language; bilingualism; Turkic-Russian bilingualism; cognitive processing; experimental method.

References

1. Nation, P. (2001) Learning Vocabulary in Another Language. Cambridge: Cambridge, 611 p.
2. The LTP Dictionary of Selected Collocations (1999) 2nd edn, edited by J. Hill and M. Lewis. Hove: LTP.
3. Henriksen, B. (2010) Research on L2 learners' collocational competence and development – a progress report // EUROS LA MONOGRAPH SERIES 2 L2 vocabulary acquisition, knowledge and use. pp. 29–56.
4. Barfield A. (2009) Exploring productive L2 collocation knowledge. Lexical processing in language learners: Papers and perspectives in honour of Paul Meara. pp. 95–110.
5. Rezanova, Z.I., Nekrasova E.D., Miklashevskii A.A. (2018) Issledovaniye psicholingvisticheskikh i kognitivnykh aspektov yazykovogo kontakta v proyekte «Yazykovoye i etnokul'turnoye raznoobrazziye Yuzhnoy Sibiri v sinkhronii i diakhronii: vzaimodeystviye yazykov i kul'tur» [Investigation of psycholinguistic and cognitive aspects of language contacting in the project “Linguistic and Ethnocultural Diversity of Southern Siberia in Synchrony and Diachrony: Interaction of Languages and Cultures”] // Rusin. 2(52). pp. 107-117.
6. Bub A.S., Rezanova Z.I. (2018) Stepen' ustoychivosti binomialov russkogo yazyka v sootnoshenii s parametrami chastnosti i predskazuyemosti elementov [Russian binomials: the (ir)reversibility score and its relation to the frequency and predictability of the components] // Vestn. Tom. gos. un-ta. 437. pp. 15–22.
7. Bub A.S. (2019) Kognitivnaya obrabotka kollokatsiy-binomialov russkogo yazyka (ekperimental'noye issledovaniye) [Cognitive Processing of Binomials in the Russian Language (An Experimental Study)] // Vestn. Tom. gos. un-ta. 442. pp. 5–13. DOI: 10.17223/15617793/442/1.
8. Sinclair, J. (1999) Corpus, Concordance and Collocation. Oxford University Press, 137 p.
9. De Bot, K. (2012) Cognitive Processing in Bilinguals: From Static to Dynamic Models Oxford Handbook of Linguistics 2 DOI: 10.1093/oxfordhb/9780195384253.013.0023.
10. Morita M., Wylie J. (2016) Productive Knowledge of English Binomials by Japanese Learners of English Hiroshima Studies in Language and Language Education. 19. pp. 83–92.

11. Grundy G. J., Anderson J.A.E., Bialystok E. (2017) Neural correlates of cognitive processing in monolinguals and bilinguals. *Annals of the New York Academy of Science*. 1396(1). pp. 183–201.
12. Rezanova Z.I., Temnikova I.G., Nekrasova E.D. (2018) Dinamika sotsiolingvisticheskikh protsessov v Yuzhnnoy Sibiri v zerkale bilingvizma (russko-shorskoye i russko-tatarskoye yazykovoye vzaimodeystviye) [Dynamics of sociolinguistic processes in southern siberia mirrored in bilingualism (Russian-Shor and Russian-Tatar language interaction)] // *Vestn. Tom. gos. un-ta*. 436. pp. 56-68.
13. Nekrasova E.D., Bub A.S (2019) Dinamika sotsiolingvisticheskoy situatsii khakassko-russkogo yazykovogo vzaimodeystviya na territorii Yuzhnnoy Sibiri [Dynamics of sociolinguistic situation of khakass-russian language interaction in south siberia] // *Rusin.* V. 56. pp. 294-311.

Received 11 October 2019

ЗАКОНОМЕРНАЯ СВЯЗЬ ЯЗЫКА И КУЛЬТУРЫ, ОТРАЖЕННАЯ В ВЫСКАЗЫВАНИЯХ ИЗВЕСТНЫХ ЛЮДЕЙ

Л.П. Гадзаова

Аннотация. Рассмотрена связь языка и культуры через призму высказываний известных людей на примере осетинского, русского и немецкого языков и культур, с целью проследить шансы их сближения и сотрудничества в мировом культурном пространстве. Язык и культура отличают один этнос от другого, вместе с тем, через них открываются способы их общения и даже сближения. Неразрывное единство национального языка и национальной культуры обретает многообразные воплощения в высказываниях их представителей. Автор анализирует одну из наиболее актуальных проблем – взаимосвязь языка и культуры, приводит различные высказывания по данной теме, затрагивает многозначное понятие языка, рассматривая его как средство трансляции культуры, акцентируя внимание на несомненной его значимости как способа сохранения и существования культуры. Русский язык и культура на протяжении столетий занимали ведущую роль в посредничестве между культурами более 100 национальностей в Северной Осетии – Алании. На наш взгляд, уместен прекрасный и элегантный компромисс между межкультурной идеологией и реальностью в виде изучения высказываний великих представителей разных культур и языков, как дополнительный источник межкультурной информации, для более эффективного интегрирования в конкретную языковую среду, обогащения дидактики преподавания иностранных языков когнитивными, аффективными и поведенческими элементами, превращающими обучение в более осознанный процесс. Методология работы по межкультурным вопросам многогранна. Проведен сравнительный анализ высказываний на немецком, осетинском и русском языках с целью выявления особенностей, на которые стоит обратить внимание при переводе данных выражений.

Ключевые слова: высказывания известных людей; связь языка и культуры в современном контексте; посредничество высказываний между культурами; содействие высказываний взаимопониманию культур.

Введение

Различные культуры по-разному отражают окружающую действительность в языке, в зависимости от условий материальной и общественной жизни этноса, от степени насыщенности духовностью и сохранности исторической памяти, связанной с языковыми представлениями картины мира. При наличии разъединительных (прежде всего, территориального и, чрезвычайно значительного, экономического) факторов содействие взаимопониманию культур на основе изучения языков может быть важным, pragматичным аспектом. Без языка нет культуры и, бесспорно, их функциональное взаимодействие характери-

зует любой этнос, на какой бы стадии эволюции он ни находился. Они объединяют и роднят членов этноса. Язык и культура отличают один этнос от другого, вместе с тем, через них открываются способы их общения и даже сближения. «Структура культуры обнаруживает определенное сходство с языковыми стилями. Это объясняется тем, что видение мира определенной социальной группы обусловлено ее культурой» [1. С. 8].

Язык впитывает в себя мир человека и создаваемую им на протяжении своего существования культуру. О гуманной культуре, важности ее роли в жизни человека, о реформе общественного строя в духе равноправия и всеобщего благоденствия мечтал еще английский политический деятель, гуманист Томас Мор (1478–1535): «Und Sprache lügt nicht: Sie offenbart das Weltbild, die existenzielle Logik einer Kultur. Als die treueste Dolmetscherin des Geistes, des Geistes des Volkes bietet er die Möglichkeit, an seinem Inhalt und Sinn teilzuhaben und seine Individualität hervorzuheben» [2. S. 141]. «Язык не обманывает. Он обнаруживает картину мира, жизненно важную логику культуры. Как самый верный транслятор (переводчик) духа народа, он предлагает возможность участия в его содержании и смыслах, выделяя его индивидуальность» (здесь и далее перевод мой. – Л.Г.).

В своих трудах целый ряд ученых (С.А. Атановский, Э. Бенвенист, Ф. Боас, И. А. Бодуэн де Куртенэ, Г.А. Брутян, А. Вежбицкая, В.В. Виноградов, Г.О. Винокур, И.Г. Гердер, В. фон Гумбольдт, С.К. Гураль, Р. Якобсон, Г.В. Колшанский, Е.И. Кукушкин, Э.С. Маркарян, В.А. Маслова, Н.Б. Мечковская, Ш.Л. де Монтескье, В.И. Постовалова, А.А. Потебня, Э. Сепир и Б. Уорф, Ф. де Соссюр, Н.И. Сукаленко, С.Г. Тер-Минасова, Н.И. Толстой, И.Г. Фихте, Н. Хомский, Р.О. Шор, Д. Эверетт и др.) доказали, что нет культуры без общества, нет общества без людей, нет личности без мышления, нет мышления без языка. Язык является условием многообразия культуры, ее силой и одновременно слабостью; самобытность культуры и традиций, как зеркало, отражается в языке. Забывая родной язык, человек перестает быть ее представителем, культура безвозвратно уничтожается.

Осетинский язык входит в число исчезающих в силу немногочисленности осетин-аланов, говорящих на нем; однако, столкнувшись с этой проблемой, наш народ объединяется вокруг его сохранения в ситуации понимания социальной значимости глубоко укоренившихся культурных традиций, так как «они представляют собой живой источник, способный поддержать дух народа, помочь нам очиститься от тех наслорений, которые порой скрывают истинный гуманистический смысл народной философии, мудрости народа, родного языка. Традиционная культура, связанная с обычаями, является, по существу, визитной карточкой народа» [3. С. 84].

Преобладающее большинство населения республики высоко образовано, идентифицируя различные коммуникативные предпочтения на основе многокультурья и многоязычия. Русский язык, являясь государственным, наряду с осетинским, сопутствует нам, как каждый раз входим в знакомый роскошный дом друга, зная почти все уголки, уважая и восхищаясь им, но чувствуя необходимость вернуться в более скромный родной дом, любя в нем каждую мелочь, считая ее ценностью, хотя эти культурные ценности имеют периферийное значение, могут отсутствовать в культуре многочисленных народов.

В процессе активной наступательной политики в области сохранения языка и культуры неизбежны инновации в непрерывном процессе национального развития, предполагающего репродуцирование исторических ценностных артефактов, носителями которых являются, в числе других составных частей языкоznания, высказывания. Высказывание – единица речевого общения, характеризующаяся индивидуальностью, риторичностью, лаконичностью, завершенностью, четкостью адресации, априорностью, образностью, информативностью, заключающая разнообразие и своеобразие миропонимания и менталитета того или иного языкового сообщества, которые влияют на гибкие преобразования в культуре, связанны с отрицательным воздействием внешних факторов, приживающихся из-за чрезвычайно высокой информированности общества, в особенности молодого поколения, вплоть до вытеснения и замещения иным сопоставимым содержанием. При смысловом сопоставлении высказываний разных людей, удаленных друг от друга и во времени, и в пространстве, чудесным образом выявляется некая культурологическая конвергенция, несмотря на различия исторического и социального происхождения в разных их проявлениях под влиянием тенденций и факторов общественного развития.

Высказывания известных представителей разных народов, в частности о культуре и языке, эксплицитны, презентуют жизнь через национальный культурный и языковой фонд, по-разному интерпретируя определенные его фрагменты; являются уникальной ценностью каждой национальной культуры, первоисточником знаний об этих важнейших философских понятиях, а также ключом к пониманию другого языка и иной культуры через мнение ярких их представителей; оказывают плодотворное влияние на оптимизацию собственной культуры и поведенческих качеств, навыков; повышают разумную, обоснованную национальную самооценку и ускоряют признание своих культурных особенностей; активизируют заинтересованность культурным сходством и отличием с другими этносами; развивают чувство разумной толерантности и регулируют степень солидарности с общими ценностями, нормами; формируют готовность к открытости возможностям для взаимодополнения и взаимообогащения, опыта обмена межкультурными знаниями.

Важным представляется также вопрос о механизме влияния языковой среды на функционирование культуры как сферы цивилизационного развития этноса, как средства его самоидентификации. Лингвокультурологический аспект этого развития показывает непрерывное соотношение языка с культурными явлениями, связанными с деятельностью человека, его миропониманием, творчеством, рефлексией.

Наша билингвальная образовательная среда дает возможность, владея родным и русским языками, изучать иностранные языки, необходимые для полноценной реализации профессиональных качеств, формируя общий знаниевый фон, оставляя больше пространства для интерпретации, уточнения контекстуальных, ситуационных семантических и функциональных эквивалентов, соотносимых с собственной культурой. Привлекательность изучения немецкого языка основана на признании культурных национальных «стандартов» немецкого народа, характеризующихся особенностями реалистичности восприятия мира; мышления; оценки и действий, типичных и обязательных. «Свое» и «чужое» оценивается с точки зрения соблюдения, наличия или, хотя бы, понимания и принятия этих культурных стандартов.

Методология

В лингвокультурологической науке, конечно, существуют методологические проблемы. На наш взгляд, никакая конкретная теория не может претендовать на безусловное доминирование. Современное межкультурное общение и обучение ему студентов руководствуется знанием шаблонов межличностного общения, мотивацией, позитивной самоидентификацией (самооценкой) и употреблением языковых когнитивных структур. Можно рассказывать о себе, своем языке и культуре. Информация, которая преподносится в разных источниках, помогает узнать обычай и привычки, их сходства и отличия и т.д. С точки зрения автора статьи, в высказываниях ярких представителей разных языков и культур содержится межкультурный контент, подчеркивается культурная осведомленность, некоторые общие культурные сходства и различия, отражающиеся в языках этих культур. Метод изучения высказываний может помочь избежать недоразумений и трудностей, по сравнению с чистым знанием культурных различий, потому что процесс взаимодействия между представителями разных культур не опирается на этимологическое, эмоциональное измерение, а представляет собой символический, языковой интерактивный обмен людей из разных культурных сообществ. Методология использования высказываний известных людей может способствовать созданию целостной и позитивной атмосферы, формированию активной и автономной мотивации в обучении, разъяснению идентичности, понимания этнографической и меж-

культурной сути и ускорению социализации. На наш взгляд, содержательные высказывания авторитетных людей облегчают этот процесс, так как малоэффективен язык без подлинных, убедительных культурных картинок.

Исследования

Изучая высказывания, возникает желание примерять их к своей культуре и языку, убеждаясь в том, что ценности этих категорий непреходящи, они только оптимизируются и поражают своей долговечностью или даже вечностью, не теряя со временем остроты и актуальности, хотя многие трактуются неоднозначно, в них нет никакой категоричности, рекомендаций. Их глубокое осмысление, научный анализ расширяют наши представления о многогранности окружающего мира, культур и языков, в их взаимодействии, связи прошлого, настоящего и будущего; дают возможность преодолеть некоторые мировоззренческие личностные универсалии, актуализировать и оптимизировать вхождение в открытое информационное сообщество, в глобализированный и многополярный мир с осознанием собственной значимости, перспективности и продуктивности с культурой и языком – уникальной, естественной системой средств общения, аккумулятора, хранения и передачи информации, опыта, эстетического отношения к окружающему миру и т.д.

Анализируя высказывания, мы подтвердили ведущую роль языка в существовании и развитии культуры, которую обозначили представители разных народов, в частности русского, осетинского и немецкого, подчеркивая его организующую, структурирующую, систематизирующую, дисциплинирующую и стимулирующую функции не только как основной коммуникативной системы, но и как средства естественного программирования многообразия звуков в своего рода инвентарь, орудие культуры, распространения достижений цивилизации, и продемонстрировали, что сущность языка как проявления культурной субстанции (звуковой и письменной) с целью осуществить общение, качество языка, языковых свойств, отвечающих времененным требованиям, меняются. Эти изменения (в лучшую или худшую сторону) отражались и продолжают сказываться на общей культуре, культуре речи, соответственно, на всем, что характеризует поведение человека. И культурные достижения, и отставание (косвенное, опосредованное) находят отражение в соответствующей речевой практике. Это явление взаимозависимости и взаимовлияния культуры и языка наблюдалось в разное время в различных слоях общества и у разных народов, отражая разность в адекватном познании языков и культур и их социальную дифференцированность, объясняемых этнокультурными, социальными,

коммуникативно-прагматическими, когнитивными факторами, обусловливающими их варьирование и исключительную способность выживания и приспособления к любым историческим, времененным ситуациям в любом культурном и социальном контексте.

Закономерная связь языка и культуры имеет системный характер в плане отдельных разделов языка, обладающих разной степенью «восприимчивости» фактов культурного развития этноса и их постоянства. Правдивость этого утверждает и И.А. Бунин:

Молчат гробницы, мумии и кости, –
Лишь слову жизнь дана:
Из древней тьмы, на мировом погосте,
Звучат лишь Письмена.
И нет у нас иного достоянья!
Умейте же беречь
Хоть в меру сил, в дни злобы и страданья,
Наш дар бессмертный – речь [4. С. 107].

Высказывания принадлежат к общечеловеческой сокровищнице, являются живительным источником развития фантазии, разностороннего мышления, формирования благородных чувств и стремлений, свойственных человеческой природе. Они играли и играют незаменимую роль в процессе укрепления национального духа, закладывают основы глубокого аналитического мышления, рекомендуют опираться на практический опыт предыдущих поколений и творчески использовать его для понимания и почтительного отношения к собственной и другим культурам. Средством их выражения является язык – бесценный сплачивающий, объединяющий дар, главное достояние национальных культур, благодаря которому самый малочисленный народ может заявить о себе громко.

Например, «И грудью грудь насилия встречаю и смело всем о правде говорю». «Весь мир – мой храм, любовь – моя святыня, Вселенная – Отечество мое!» [5. С. 138]. «Верь, что мы, как любящие братья, воздвигнем на земле один всеобщий храм – храм жизни трудовой, насильно недоступный, сознательной борьбы, без пыток и крови, храм чистой совести и правды, неподкупной, храм просвещения, свободы и любви!» «Цайут, афсымартау, радтам на къухта, абон карадзима...» «Давайте, мы крепко, как братья, сегодня друг другу руки пожмем!») [Там же. С. 99]. Эти строки провозгласил известный осетинский поэт Коста Левановича Хетагурова (Коста) (1859–1906), основоположник осетинской литературы, просветитель, поэт, прозаик, драматург, публицист, переводчик, скульптор, художник. Его произведения переведены на все языки бывшего СССР и европейские языки. Вопросам языка и культуры, народного образования в Осетии посвящена значительная часть его публицистических произведений, опубликованных в

конце XIX – начале XX в. на страницах центральной и кавказской печати. Выдвигая смелые, новаторские идеи в этих областях, Коста ратовал за изучение осетинами родного и русского языков. Выход в 1899 г. знаменитого сборника его произведений на осетинском и русском языках «Ирон фандыр» («Осетинская лира») открыл новый этап культурной истории осетинского народа, его языка и культуры, прививал любовь и уважение к русскому народу, русскому языку и сыграл роль первопроходца в приобщении к мировой культуре. Приведем его высказывание памяти М.Ю. Лермонтова: «Великий торжествующий гений! Подрастающее поколение моей Родины приветствует тебя как друга и учителя, как путеводную звезду в новом своем движении к Храму искусств, наук и просвещения <...> Твой мощный стих, могучие аккорды рассеяли б остаток прежней тьмы – Тогда бы по пути добра, любви, свободы пошли бы за тобой вперед со славой мы» [5. С. 200].

Особенность слога Коста заключалась в том, что, имея национальный идеальный смысл, вместе с тем, он понятен любому читателю. Коста Хетагуров был не только основоположником осетинского литературного языка, но и талантливым художником. Об этом свидетельствуют как его работы, так и то, что он учился в Петербургской художественной академии вместе с такими великими русскими художниками, как Айвазовский, Серов, Врубель, а его учителями были Шишкин, Верещагин и другие именитые мастера, с которыми Косту связывала крепкая дружба. Лиричность и проникновенность осетинского слога, культура народа привлекали многих известных поэтов, в том числе А. Ахматову, что подтверждают ее переводы с осетинского языка, а также высказывание известного переводчика Л. Озерова: «Вместе с седыми вершинами Кавказа, вместе со сказаниями об его стране, с южными поэмами Пушкина и Лермонтова, в мое отроческое сознание вошел – властно вошел Коста Хетагуров. Читая его “Завещание”, “Сердце бедняка”, “А-лол-лай”, “Мать сирот”, “Кубады”, “Кто ты?”, публистику и многое другое (можно ли перечислить все самое ценное у этого поэта, если все, что он написал – великая ценность), я словно прикасался к чистым родникам Осетии, к изначальной свежести песенного слова, я словно вбирал в свою грудь чистый воздух горных вершин» [6. С. 2]. Фадеев, назвав Коста Хетагурова Леонардо да Винчи осетинского народа, тем самым сразу определил его место и значение в многонациональной мировой культуре. «Целой академией» характеризовал Коста академик И.К. Луппоп [Там же. С. 2].

Поистине народным поэтом, пропагандистом осетинского языка и культуры является Хаджеты Таймураз (1945–1996), которого читают, любят, ценят за самобытность и исключительную проникновенность не только в нашей республике. За необыкновенный лиризм многие называют его

«осетинский Есенин». Высказывания Хаджеты Таймураза о родном языке и культуре имеют глубокий смысл: «Мадалон авзаг у адаймаджы удыхъады дидинағ, на хъаруың цаджындз, фалтарты 'хсан фидар хид» [7. С. 28] («Родной язык – цветок души человека, остав силы, крепкий мост между поколениями»). «Малан дын най, на фыдалты авзаг, Да заронд мад у ацы заххы къори, ама куы сафа (ма загъад ызнаг), дауима сафы дунейы истории» [Там же. С. 29] («Родной язык, тебе нельзя умереть. Стара уже Земля, взрастившая тебя. И если придет твоя погибель (не дай господь!), с тобой умрет история Земли!»).

Как правило, высказывания широко известны, легко запоминаются, часто цитируются благодаря яркому и меткому по своей образности лексическому составу, по грамматической спаянности. Знакомство с ними расширяет границы ожиданий, призывает следить за собственным языковым и культурным поведением, помогает справляться с владением определенными его проявлениями.

«Мост» между культурами, людьми и природой проводил в своих высказываниях Д.С. Лихачёв, замечательный знаток, исследователь и защитник русской культуры и языка, призывавший к сохранению культурного наследия России: «Культурная экология – это и произведения архитектуры, различных искусств, литературы в том числе, это и язык, это и все культурное наследие человечества. Культура может быть более высокой и менее высокой, культура может быть более удобной для жизни и менее удобной. То и другое не совпадают, хотя и соприкасаются. Но соприкасаются между собой и экология природы, и экология культуры, ибо человек не противостоит природе, а является частью природы. Поэтому экология культуры вместе с экологией природы составляют собой единое целое, лишь условно различаемое в целях удобства изучения» [8. С. 29]. «Природа все-таки обладает способностью к самоочищению, к восстановлению нарушенного человеком равновесия. Утраты же культуры, языка невосстановимы, они разрушаются навечно» [Там же. С. 30]. «Язык является главной культурной ценностью народа» [9. С. 60].

Д.С. Лихачёв, как великий гуманист нашего времени, считал, что «культура – это святыни народа, святыни нации» [10. С. 35]. Он был убежден, что «язык является не просто способом общения, но неким концентратом культуры – культуры нации и ее воплощения в разных слоях населения вплоть до отдельной личности... Язык человека и его нации, – это богатство культуры народа. Концептуальная сфера, в которой живет любой национальный язык, постоянно обогащается, если есть достойная его литература и культурный опыт. Она трудно поддается сокращению и только в тех случаях, когда пропадает культурная память в широком смысле этого слова» [11. С. 328–329]. Отмечая неразрывную связь языка и культуры, Лихачёв подчеркивает неразрыв-

ную связь культурных систем, где главным определяется язык: «Одно из самых главных проявлений культуры – язык. Язык не просто средство коммуникации, но прежде всего творец, созидатель. Не только культура, но и весь мир берет свое начало в Слове» [11. С. 350]. В других высказываниях Д.С. Лихачёва подчеркивается необходимость уничтожения потребительского отношения к ценностям культуры, языка и природы, борьбы с негативными последствиями чрезмерного прагматизма и рационализма общественной жизни в виде скрытого и явного процесса культурного кризиса, существующего между культурой, с одной стороны, и сознанием личности, или общества – с другой, утраты целостности языка и культуры.

Мировоззрение человека формируется посредством использования совокупности знаний, получаемых большей частью в языковой форме, и если даже в виде других форм (искусства, например), все равно они поступают к нам, преломляясь через внутреннее языковое осознание, являясь одновременно и проводником в культуру, выступая в единую систему реальных специфических особенностей национального языка, национально-культурного опыта конкретной языковой общности и концептуальной общечеловеческой картины мира.

Следует сказать, что конкретные значения конкретных авторов высказываний тесно связаны с их языком и культурой, с культурно-историческими традициями этого народа. Однако анализ многих высказываний разных авторов по данной теме позволяет сделать вывод о том, что человечество проходит похожий путь, созиная и творя одну историю, расходясь в разные ее периоды в разные национальные культуры и языки, но в основном, человеческом, разумном и гуманном смысле они дополняют друг друга до уровня мировой культуры. С этим связаны и многочисленные попытки человека создать единый язык (например, эсперанто и др.), которые могут увенчаться успехом.

«Величайшее богатство народа – его язык», – считал М.А. Шолохов [12. С. 71]. По языку творчества М.А. Шолохова можно проследить культурную жизнь самых разных слоев населения, природную силу российского характера и бережное отношение к человеческим чувствам и страсти, связанным с созидающим трудом и неподдельной любовью к родной земле, углубленным демонстрацией последствий исторических, социальных потрясений. О неразделимости культуры и языка в его произведениях свидетельствует тот факт, что в нем насчитывается более 400 изречений, высказываний, прочно зафиксировавшихся во фразеологических словарях и сборниках пословиц и поговорок, в цитатах и в речи не только российского народа.

Правдивость сказанного подтверждает в своих высказываниях известный лингвист С.Г. Тер-Минасова: «Каждый урок иностранного языка – это перекресток культур, это практика межкультурной комму-

никации, потому, что каждое иностранное слово отражает иностранный мир и иностранную культуру, за каждым словом стоит обусловленное национальным сознанием (опять же иностранным, если слово иностранное) представление о мире» [13. С. 172]. «Родной язык для человека «обманчиво-доступен», естествен, как дыхание; но язык во многом формирует человека», «Национальные языки – основа и средство сохранения, сбережения национальной идентичности», «Между реальным миром и миром языка нет прямых тропинок: между ними стоит культура. В разных культурах – не только разные слова, но и разные понятия; и перевод не сводится к замене слов, а требует сведения понятий», «Язык не только отражает – он еще и хранит культуру. Он ее хранит и передает из поколения в поколение» [14] и др.

Процитируем слова о связи языка и культуры известного немецко-австрийского философа Людвига Витгенштейна (1889–1951). Людвиг Йозеф Иоганн Витгенштейн, сын австрийского стателитетного магната, миллионера Карла Витгенштейна, основоположник лингвистического метода в аналитической философии, посвятивший многие годы жизни раскрытию логики языка, выявлению многочисленных функциональных связей понятий, участвующих в организации человеческого понимания. Показательны его размышления о культуре и языке. «Die Sprache ist ein Instrument. Ihre Begriffe sind Instrumente» («Язык – это инструмент. Ваши понятия – инструменты») [15. § 569], – пишет философ, обобщая свою мысль. Витгенштейн оказал большое влияние на ученых, которые уже после него стали разрабатывать «философию языка» и утвердили его когнитивный статус «Sich in der Muttersprache über die Bezeichnung gewisser Dinge nicht irren können ist einfach der gewöhnliche Fall» [Ibid. § 630] (Не ошибаться об определенных вещах на родном языке является просто обычным делом).

«Die Sprache ist ein Labyrinth von Wegen. Du kommst von einer Stelle und kennst dich aus; du kommst von einer anderen zur selben Stelle, und kennst dich nicht mehr aus» (Язык – это лабиринт путей. Ты подходишь с одной стороны и оглядываешься, где выход; подойдя к тому же самому месту с другой стороны, и ты в тупике) [Ibid. § 203]. «Die Bedeutung eines Wortes ist sein Gebrauch in der Sprache. Und Bedeutung eines Namens erklärt man manchmal dadurch, dass man auf seinen Träger zeigt» [16. § 5] (Значение слова определяет его употребление в языке. Значение имени объясняется иногда тем, кто его носит).

Вдумываясь в эти высказывания, становится ясно, что язык наш безграничен, как и наш мир, наши мысли, т.е. наша жизнь, ограниченная лишь ее разумностью. Все, что за пределами выражения мыслей посредством языка – за пределами реального мира конкретной личности. Пределы, по мнению Витгенштейна, создаются лингвистически оформленным языком, который и определяет ментальные структуры и

процессы, все то, что лежит за пределами условных границ в вербальной и невербальной формах. И это можно отнести и к тем областям, которые (например, живопись, музыка, пантомима и многое другое) тоже являются носителями культуры, некоей абстракцией языка. Философ не ограничивает «мой мир» родным немецким языком и культурой. Он настаивает на необходимости готовности и способности принимать и уважать автономию чужой, правильнее, другой культуры. «Wer in ein fremdes Land kommt, wird manchmal die Sprache der Einheimischen durch hinweisende Erklärungen lernen, die sie ihm geben; und er wird die Deutung dieser Erklärungen oft raten müssen und manchmal richtig, manchmal falsch raten. Und nun können wir, glaube ich, sagen: das Lernen der menschlichen Sprache ist so, als käme das Kind in ein fremdes Land und verstehe die Sprache des Landes nicht; das heißt: so als habe es bereits eine Sprache, nur nicht diese. Oder auch: als könne das Kind schon denken, nur noch nicht sprechen. Und «denken hiesse hier etwas, wie: zu sich selber reden» [17. § 32] (Кто-то, попадая в чужую страну, изучает ее язык по сопровождающим пояснениям, часто не соответствующим действительному смыслу, и он сам часто распространяет их (эти значения) дальше, советуя другим. И я могу сказать, что изучение языка подобно тому, как ребенок, попадая в чужую страну, не знает языка ни своего, никакого. Или, подобно ребенку, который уже может думать, но не умеет еще говорить, а «думать» означает «говорить с самим собой»).

Неразрывную связь культуры и языка подчеркивал в своих высказываниях и другой известный немецкий поэт Ф. Шиллер (1759–1805), мировоззрение и идеи произведений которого тесно связаны с развитием немецкой классической философии, становлением важного направления немецкой, да и всей мировой культуры – романтизма. «Die Sprache ist ein Spiegel einer Nation; wenn wir in diesen Spiegel schauen, so kommt uns ein großes, treffliches Bild von uns selbst daraus entgegen» [16. S. 201] (Язык – это зеркало нации; смотрясь в это зеркало, перед нами встает большое, прекрасное отражение нас самих).

В культуре и языке великий просветитель видел мощный инструмент формирования гармонически развитой личности: «Wie menschlich Menschen sind, zeigt ihr Umgang mit der Muttersprache» [Ibid.] (Степень человечности людей определяется их отношением к своему родному языку). Сам поэт стремился в своем творчестве к точному отражению культурных национальных особенностей и воспроизведению языка народа.

Внимательное и пристальное снимание, изучение высказываний известных людей могут ускорить и облегчить межкультурное взаимопонимание, основанное:

- на признании разных культурных стандартов;

- способности воспринимать, мыслить, судить и чувствовать себя комфортно в контексте переплетения языков, в частности семантических полей рассматриваемых высказываний;
- способности посредничать между собственной и чужой культурой, предполагающей осознание возможных (не обязательно всех) сходств и различий;
- возможности обеспечивать доступность для понимания, актуальность по воздействию, содержательность и рефлексивность информации.

Анализ, умение и желание изучения высказываний, прислушивание к ним позволяют успешно управлять ситуацией с перекрытием культур; дадут возможность сформировать способности координировать схемы действий с разными культурами и языками, как указательные стрелки к поиску и нахождению быстрых, дружеских и эффективных путей их изучения; реактивировать инокультурные концепции с целью понимания чужой культуры с точки зрения их носителей.

Авторы известных высказываний прекрасно владеют родным языком, а часто – несколькими языками, умеют успешно аккумулировать актуальность, содержательность, нормативность, естественность, понятность выражения конкретного данного смысла, опираясь как на логику мыслительного процесса, так и на языковую логику, соблюдая правила соответствия языковой организации конкретному предназначению данной действительности.

Изучаемые нами высказывания известных людей о языке и культуре немецкого, русского и осетинского происхождения связаны с этикетом, поведением-рекомендацией или осуждением в определенных ситуациях с избыточной практикой, непременно приравниваемой к приоритетам. Современная цивилизация глобализирует, «универсализирует» культурное и языковое разнообразие, делая его более гибким и «губчатым» в силу неограниченной открытости и пространственной доступности всех культурных и лингвокультурных ценностей. Проанализированные высказывания являются выразительным средством отражения особенностей культурного исторического развития народов, представителями которых авторы являются. Народы впитали национально обусловленные стереотипы восприятия окружающего мира, но в то же время, в их подходах к языку и культуре есть общий смысл понимания ценности этих философских категорий как источника межкультурного понимания и общения, приобретения ориентировочных знаний о другой культуре, о ее нормах, убеждениях, ценностях.

Заключение

Целенаправленное изучение высказываний известных людей как эмоциональных вспомогательных средств разных времен на осетин-

ском, русском и немецком языках укрепляет процесс понимания данных культур и владения соответствующими языками. Они являются превосходным, привлекательным, существенным мотивирующим вкладом в процесс овладения языками, информационным и инновационным трансфертом языка и культуры. Осознание человечеством непреходящей связи «языка и культуры», и, несомненно, «языка и народа», влечет за собой благотворное влияние культуры на развитие цивилизованной личности, гуманизацию международных отношений, единение и взаимозависимость которых сейчас велики, как никогда. Надо отметить, что далеко не один фактор повлиял на взаимопроникновение характерных черт одной культуры в другую. Речь идет, прежде всего, о тщетности использования считающих себя сверхдержавами народов, или, вернее, представителей этих народов, современной ситуации некоторого противостояния человеческих амбиций, сталкивающего народы и вызывающего отторжение культур и языков. Нельзя недооценивать вспомогательные средства языка дипломатии, превосходящие достижения образования, а не соперничества.

Изучая языки и культуры, нельзя, на наш взгляд, ранжировать их по степени важности и качеству или по каким-то другим признакам. Для человека хорош родной язык, который он получает по праву принадлежности национальности, исторически находящейся под влиянием определенного пространства, но его может привлекать и выбранный им язык другой культуры и народа. Он соответствует лично его требованиям, но благодаря изучению языков люди могут ориентироваться в мире. Языковой и культурный обмен сближает, казалось бы, совершенно разные народы, принуждая их к мирному диалогу, взаимопониманию, не признавая превосходства по праву большинства и старшинства и другим признакам.

Мнение самых знаменитых представителей человечества о языке и культуре, оставившие его нам в виде своих высказываний, раскрывают картину культуры незнакомых народов, по-разному далеких, но одинаково способных к естественному человеку коммуникации, основанной как на простом любопытстве, так и заинтересованности научными изысканиями, современными технологиями и т.п.

Только лингвисты оценивают языки, их структурные и другие особенности, в каких культурных контекстах они рационально используются как социальные символы; классифицируют их, в том числе, и с учетом исторического стечения обстоятельств, за которыми стояли власть и интеллектуальная сила. Культурный контекст обуславливает бесспорный статус и возрастающее превалирующее участие представителей этих народов в жизни мирового сообщества, важность вопросов, обсуждаемых на «элитных» языках. Феномен образовательной функции этих языков, на наш взгляд, заключается в предоставлении доступа

к наиболее актуальной, равно как и необходимой, информации. Это наиболее важная причина отхода на задний план множества моделей сохранения многоязычия. В условиях выделения английского языка в язык международной коммуникации, сохранение благоразумного многоязычия и многокультурья является, на наш взгляд, единственно правильной перспективой мирного сосуществования больших и малых народов и наций, взаимообогащения и прогрессивного цивилизационного общественно-культурно-языкового развития.

Литература

1. *Гиллеспи Д., Гураль С.К., Ким-Малони А.А.* Продвижение русского языка в евразийское пространство через культуру и образ жизни народов Сибири // Язык и культура. 2017. № 40. С. 8–19.
2. *Ulrich A.* Die deutsche Sprache in Deutschland, Österreich und der Schweiz: das Problem der nationalen Varietäten. Berlin ; New York : De Gruyter, 1995. 575 s.
3. *Гадзаова Л.П.* Культурологические аспекты формирования нравственных общечеловеческих ценностей у студентов неязыковых вузов средствами перевода // Сибирский педагогический журнал. 2007. № 6. С. 84–91.
4. *Бунин И.А.* Стихотворения : в 2 т. / вступ. ст., сост., подг. текста, примеч. Т.М. Двигательной. СПб. : Изд-во Пушкинского Дома; Вита Нова, 2014. Т. 2. 544 с.
5. *Хетагуров К.Л.* Весь мир – мой храм, любовь – моя святыня. М. : Современник, 1989. 320 с.
6. *Северная Осетия.* № 189. 2014. 15 окт.
7. *Сабаев С.Б.* К.Л. Хетагуров и русская литература. Владикавказ : Издательско-полиграфическое предприятие им. В.А. Гассиева, 2011. 95 с.
8. *Лихачёв Д.С.* Избранные труды по русской и мировой культуре. СПб. : Изд-во СПбГУП, 2006. 416 с.
9. *Лихачёв Д.С.* Русская культура. М. : Искусство, 2000. 440 с.
10. *Лихачёв Д.С.* Заметки о русском. М. : Азбука-Аттикус; Колибри, 2014. 480 с.
11. *Лихачёв Д.С.* Раздумья о России. СПб. : Logos, 2001. 672 с.
12. *Шолохов М.А.* Собрание сочинений : в 8 т. М. : Гослитиздат, 1956–1960. Т. 8: Рассказы, очерки, фельетоны, статьи, выступления. 1960. 3342 с.
13. *Тер-Минасова С.Г.* Лекция на телеканале «Культура» в рамках проекта «Academia». 2011. 6 сент.
14. *Тер-Минасова С.* Язык и межкультурная коммуникация : учеб. пособие. М. : Слово/Slovo, 2000. 624 с.
15. *Wittgenstein L.* Philosophische Untersuchungen, § 203, § 630 // Ludwig Wittgenstein Werkausgabe Band 1. Frankfurt am Main : Gebundene Ausgabe, Suhrkamp Verlag; Auflage, 2003. 1164 s.
16. *Wittgenstein L.* Über Gewissheit Herausgegeben von G.E.M. Anscombe und G.H. von Wright Erste Auflage. Frankfurt am Main, 1970, § 5. 241 s.
17. *Wittgenstein L.* Philosophical Investigations. John Wiley & Sons, 2010. 592 s.
18. *Ralf G.* Schillers größtes Geheimnis – Der Friedrich Schiller-Code GRIN. Verlag, 2012. 305 s.

Сведения об авторе:

Гадзаова Людмила Петровна – доктор педагогических наук, профессор, Северо-Осетинский государственный университет им. К.Л. Хетагурова (Владикавказ, Россия). E-mail: nosu@nosu.ru

THE LOGICAL RELATIONSHIP BETWEEN LANGUAGE AND CULTURE, REFLECTED IN THE STATEMENTS OF FAMOUS PEOPLE

Gadzaova L.P., D.Sc. (Education), Professor, North-Ossetia State University (Vladikavkaz, Russia). E-mail: nosu@nosu.ru

DOI: 10.17223/19996195/48/3

Abstract. The article examines the relationship between language and culture through the prism of the statements of famous people on the example of Ossetia, Russian and German languages and cultures, with a view to tracing the chances of their rapprochement and cooperation in the world cultural space. The indissoluble unity of the national language and national culture finds its diverse realization in the statements of their representatives. The author considers one of the most actual issues of the day: the relationship of language and culture, he gives an analysis of the various statements on the issue, he affects a multivalued concept of language as one of the components of the national culture, seeing it as a means of transmission of culture, focusing on the undoubted importance of language as a means of preservation and existence of culture. Language and culture distinguish one ethnus from another, and, at the same time, through them are opened the ways of their communication and even rapprochement. The Russian language and culture have taken over for centuries the leading role in the mediation between cultures of more than 100 nationalities in North Ossetia-Alania, where they have embodied for many years a traditional positive presence. The article develops a significant role of the statements of representatives of the designated cultures and languages in promoting their mutual understanding, which can be an important, pragmatic aspect in the modern context. For a student, the acquisition of intercultural skills is a problem. The methodology of work on intercultural issues is multifaceted, many explanations, tips or guides. Here, in our opinion, a beautiful and elegant compromise between intercultural ideology and reality is appropriate in the form of studying the statements of great representatives of different cultures and languages as an additional source of intercultural information, different starting points, previously studied, possibly edited by a teacher, for more effective integration into specific language environment, enriching the didactics of teaching foreign languages with cognitive, affective and behavioral elements that transform learning in a more conscious process. In the article we can see comparative analysis of the statements in German, Ossetia and Russian languages, in order to identify the features that are worth paying attention to when translating these expressions.

Keywords: statements of famous people; the connection of language and culture in the modern context; mediation statements between cultures; promoting statements and understanding cultures.

References

1. Gillespie D., Gural S.K., Kim-Maloni A. A. Promotion of the Russian language in the Eurasian space through the culture and way of life of the peoples of Siberia. Language and culture. Tomsk: 2017. No 40. P. 8-19
2. Ammon Ulrich. The German language in Germany, Austria and Switzerland: the problem of the national varieties Berlin; New York: De Gruyter, 1995. 575 p.
3. Gadzaova L.P. Siberian Pedagogical Journal. Sochi: 2007. No. 6. P. 84-91.
4. Bunin, I. A. the Poems: in 2 volumes / Introd. the article, comp., prep. text, note. M. Dinating. SPb.: Publishing House Of The Pushkin House, Vita Nova, 2014. Vol. 2. 544 p.
5. Hetagurov K.L. The whole world is my temple, love is my shrine. Publishing house: Sovremennik, 1989. 320 p.
6. North Ossetia, newspaper / Culture № 189 10/15/2014
7. Sabaev, S. B., K.L. Hetagurov and literature / S. B. Saba. Vladikavkaz: Publishing and printing enterprise. V.A. Gassieva, 2011. 95 p.

8. Likhachev D. S. Selected papers on Russian and world culture. SPb., Publishing house Spbgup , 2006. 416 p.
9. Likhachov D. S. Russian culture. Cambridge: 2000. 440 p. pp. 91-101
10. Likhachev D. S.. notes on the Russian. Moscow, LLC "Publishing Group "Azbuka-Atticus"," Hummingbird Publishing, 2014. 480 p.
11. Likhachev D.S, Reflections on Russia. Publisher: SPb.: Logos, 2001. 672 p.
12. Sholokhov MA Collected Works: In 8 vols. Moscow: Goslitizdat, 1956–1960. T. 8. Stories, essays, satirical articles, articles, speeches. 1960. 3342 p.
13. Ter-Minasova, Lecture on the "Culture" TV channel within the framework of the "Academia" project, September 6, 2011
14. Ter-Minasova S. "Language and intercultural communication": (Proc. Guide). M.: Slovo, 2000. 624 p.
15. Ludwig Wittgenstein. Philosophical Investigations, §§203, 569, 630. In: Ludwig Wittgenstein Work Edition Volume 1 (Frankfurt am Main: Hardcover, Suhrkamp Verlag, Edition: 8 (September 22, 2003) -1164 p
16. Ludwig Wittgenstein On Certainty Published by GEM Anscombe and GH von Wright First edition: Frankfurt am Main, § 5, 1970. 179 p.
17. Ludwig Wittgenstein: Philosophical Investigations John Wiley & Sons, 2010. 592 p.
18. Ralf G. Schiller's greatest secret - The Friedrich Schiller - Code GRIN publishing house, 2012. 305 p.

Received 8 December 2019

**КОМПОЗИТНЫЕ ЛЕКСИЧЕСКИЕ ЕДИНИЦЫ
В СОВРЕМЕННОЙ БИЗНЕС-КОММУНИКАЦИИ:
АНГЛО-РУССКИЕ ПАРАЛЛЕЛИ
В ИНТЕРНЕТ-ПРОСТРАНСТВЕ**

Ю.А. Дубовский, Т.Б. Заграевская

Аннотация. Представлены результаты сопоставительного анализа современных англо- и русскоязычных композитных лексических единиц в бизнес-коммуникации интернет-пространства. Определены основные черты композитных единиц как отдельных языковых образований, установлены их взаимосвязь с квазикомпозитными структурами, входящими в исследуемый эмпирический корпус. Рассмотрены взаимоотношения русского языка-реципиента и английского языка-донара при переходе англоязычных композитных единиц в русскоязычное дискурсивное пространство. Раскрыты особенности ассимиляции заимствованных композитных образований в узусе языка-реципиента: видоизменения их графической, фонетической, грамматической репрезентации. Анализу подвергнуты позиционность неассимилированного компонента в составе композитной лексической единицы, использование и наполнение заимствованной грамматической модели устоявшимся словообразовательным значением, приобретение заимствованными единицами аффиксации и производных форм. Приведены показатели частеречной принадлежности наиболее продуктивных групп композитных лексических единиц в английском и русском языках бизнес-коммуникации интернет-пространства, систематизированы вариативные характеристики последних в сопоставляемых дискурсивных форматах через установление конкретно-языковых и типологических черт. В результате проведенного исследования установлено следующее: несмотря на то, что изменения, происходящие с англоязычными композитными единицами при переходе в русскоязычную среду, обусловлены структурными, семантическими и лексико-грамматическими особенностями последней, специфика композита как своеобразного лексического образования во многом сохраняет свою типологическую идентичность. Среди доминантных черт при этом выступают квантификативный аспект (степень рекуррентности) и характер дистрибуции частей речи и их форм, участвующих в формировании композитных образований. Уникальными представляются одностороннее влияние английского языка-донара на русский язык-реципиент в части включения заимствованных композитных лексических единиц и их компонентов, а также трансформация их фонетических, лексико-грамматических и графических особенностей в ходе ассимиляции в новой языковой среде.

Ключевые слова: ассимиляция; бизнес-коммуникация; вариативность; композитное образование; компонент; рекуррентность; словосложение; частеречная принадлежность; узус.

Введение

Лингвистические проблемы, связанные с изучением разноплановых элементов системы языка в дискурсивных условиях, давно находятся в поле зрения ученых (см., например, [1–4]). Многие из возникающих вопросов в области лингвистики получают широкое освещение. В то же время следует признать, что по-прежнему существуют некоторые проблемные ситуации, которые не получают однозначной интерпретации и понимания среди лингвистов. Причины этого явления кроются в самой сути языка как сложной многогранной иерархически организованной системы, отражающей все многообразие окружающей действительности. Определенную сложность представляет вариативность функционирования языковых единиц в дискурсивных условиях [5, 6]. В частности, одним из таких нерешенных вопросов выступают статус композитных лексических единиц (КЛЕ) в системе языка, определение его сущностных характеристик и отличий от схожих языковых единиц, специфики его функционирования в дискурсивных условиях.

В настоящее время объем КЛЕ, отслеживаемый современной лингвистикой, неуклонно растет [4, 6–10]. В частности, этот процесс наблюдается в области бизнес-коммуникации интернет-пространства на материале английского и русского языков, что сопряжено с потребностью заполнения новых или формируемых понятийных лакун соответствующих лингвокультур, оптимизации в них многокомпонентных развернутых словосочетаний с семантически близким содержанием. Наравне с этими факторами увеличение КЛЕ в бизнес-коммуникации интернет-пространства согласуется с современной тенденцией глобализации торгово-экономических связей в области профессионального общения, созданием интегрированного терминологического аппарата, способствующего развитию экономического сотрудничества и открытой торговли, повышению экономического роста стран, созданию зон общего рынка.

Системное увеличение доли КЛЕ в бизнес-коммуникации интернет-пространства на материале английского и русского языков сочетается с появлением среди них широкого разнообразия структурных, графических, лексико-семантических форм. Их фиксация и лингвистическая интерпретация представляются особенно важными в случае возникновения отношений между контактирующими языковыми системами, наблюдавшимися в ходе процесса заимствования элементов одной языковой системы из другой. Помимо этого, сопоставление современных англо- и русскоязычных КЛЕ в бизнес-коммуникации интернет-пространства значимо для понимания дифференцированности лексико-грамматических особенностей композитных единиц в разных языковых форматах.

В рамках данной статьи представлены результаты анализа влияния английского языка на русскоязычный корпус КЛЕ в бизнес-

коммуникации, а также приведены выводы по сопоставлению их частеречной принадлежности в дискурсивных условиях интернет-пространства.

Методика исследования

Методика исследования, примененная в ходе анализа КЛЕ, включала несколько этапов. Сначала были установлены статусные параметры КЛЕ, дифференцирующие последние от схожих дериватов, в частности аффиксальных словообразовательных единиц, в английском и русском интернет-пространстве бизнес-коммуникации. Далее были выявлены общие характеристики собственно композитов и квазикомпозитов, позволившие объединить их в единое исследовательское поле. На основе установленного перечня языковых особенностей КЛЕ был сформирован корпус эмпирического материала. В него вошли англо- и русскоязычные КЛЕ в бизнес-коммуникации, полученные в результате выборки из лексикографических печатных и электронных источников [11–14] и фрагментов дискурса бизнес-коммуникаций интернет-пространства в формате деловых и аналитических изданий «Эксперт» [12], «The Economist» [15]. Общий объем выборки эмпирического материала составил 738 единиц. Затем осуществлялась поэтапная лингвистическая интерпретация эмпирического корпуса в терминах дефиниционного, компонентного, словообразовательного анализов. Параллельно с этим весь объем англо- и русскоязычных КЛЕ в бизнес-коммуникации интернет-пространства, вошедший в корпус, был подвергнут интерпретационному анализу семантики КЛЕ или их компонентов двумя группами информантов – участниками бизнес-коммуникации и наивными носителями русского языка. Данные их анализа позволили установить характер ассимиляции заимствованных КЛЕ или их компонентов в узусе русского языка-реципиента. Кроме того, комплексное сопоставление результатов всех этапов анализа позволило раскрыть интегративное содержание лексико-семантического наполнения КЛЕ, их структурной организации и их частеречной принадлежности в языковом сознании носителей русского языка и представителей бизнес-сообщества. На завершающем этапе были сформулированы типологически общие и дифференциальные характеристики исследуемых единиц.

Основная часть

Исследования КЛЕ, осуществляемые в различных областях лингвистического знания, накапливают данные об этом интереснейшем явлении системы деривации. Так, представление о характере словообразования композитных единиц складывается в аспекте дериватологии [7,

16–20], понимание композитов как результата концептуализации действительности предлагает когнитивистика [21], изучение динамики развития композитных структур в дискурсивных условиях находим в области организации современной речевой деятельности [22]. Однако статус КЛЕ в языке до сих пор не получает однозначного толкования ввиду сложности анализируемого деривата. Традиционное понимание КЛЕ базируется на объединении двух и более производящих мотивированных основ [23], например *mailshot*, *стоп-цена*. В подобных КЛЕ, именуемых как собственно композиты, принимают участие структурно-однородные компоненты, каждый из которых включает корень или равен ему. В противовес указанной группе дериватов выделяются аффиксальные словообразовательные единицы, например: *reducing*, *торговый*, в которых появление новых языковых форм связано с введением в их структуру аффиксов. В то же время ряд лингвистов фиксирует наличие промежуточной деривационной группы, получившей название квазикомпозитов (см., например, [9]), типа *eurodif*, *income*, *блицизит*, *миропорядок*. Важнейшими характеристиками, дифференциирующими квазикомпозиты от собственно композитов, являются связанность составных компонентов в структуре их основы, наличие особенностей их членности и непроизводность [Там же. С. 13–22]. Квазикомпозиты предполагают включение одного или всех связанных компонентов в своем составе, в том числе интернациональных, в отличие от собственно композитов, где сочетаются два и более свободных элемента. Членность квазикомпозитов зависит от связанности / автономности компонентов. Непроизводность понимается как невозможность включения в состав квазикомпозита двух производящих основ, хотя и допускает возможность наличия одной основы, способной образовать словообразовательную цепочку.

Квазикомпозиты и собственно композиты имеют немало схожих черт. В частности, они обладают членностью. Компоненты, входящие в состав обеих языковых групп, воспроизводимы в других языковых единицах. Как те, так и другие способны включать мотивированные корневые морфы и иметь свои значения. Полагаем, что наличие сходных черт между собственно композитами и квазикомпозитами позволяет включить две представленные группы языковых единиц в общее пространство КЛЕ, ставших объектом исследования в данной статье.

Отметим, что словообразовательный процесс КЛЕ в интернет-пространстве английского и русского языков обладает достаточной продуктивностью. Этот процесс сопровождается многоаспектными языковыми особенностями, такими как: 1) нейтрализация грамматического значения входящих компонентов; 2) фиксация заданного порядка следования морфем; 3) определение места словесного ударения; 4) причисление композитного образования к одному из лексико-

грамматических классов; 5) приобретение морфологических характеристик и грамматических форм словоизменения; 6) использование заданного графического оформления соединения компонентов. Совокупно данные характеристики позволяют КЛЕ достичь фонетической, морфологической, семантической, графической цельнооформленности. Общей платформой словообразования композитных единиц вне зависимости от формата языковой реализации служит объединение двух, реже трех неаффиксальных морфем, между которыми устанавливаются сочинительные или подчинительные грамматические отношения, а также возможно появление синонимических, антонимических или ассоциативных семантических связей. При этом фиксация, изучение и систематизация слов данной категории позволяют утверждать, что словообразовательный процесс русскоязычных КЛЕ в бизнес-коммуникации интернет-пространства испытывает значительное влияние английской лингвокультуры, что проявляется в активном процессе заимствования из английского языка в русский как целых КЛЕ, так и их компонентов.

Общеизвестно, что взаимоотношения, возникающие при контактировании языковых систем в процессе заимствования, предполагают процесс ассимиляции заимствованной языковой единицы в языке-реципиенте. Таким образом, КЛЕ, являющиеся результатом процесса заимствования из английского языка в русский, проходят ассимиляцию как сложный и многоступенчатый процесс внедрения англоязычных элементов в русскоязычный узус. Этот процесс наблюдается на всем протяжении перехода КЛЕ бизнес-коммуникации английского языка в языковую систему русского. Указанный переход сопровождают фонетические изменения заимствованных языковых единиц, приспособление их к новым грамматическим законам, оформление с помощью лексических средств языка-реципиента.

Первоначальный этап внедрения КЛЕ в систему принимающего языка сопровождается сохранением ряда входящих компонентов своего иноязычного статуса, в том числе графического нетранслитерированного образа, например *товары-Actuals, call-центр, gps-навигатор, premium-аккаунт, live-трансляция*. Чаще всего такие КЛЕ включают один нетранслитерированный компонент. Второй же компонент имеет ассилированный или исконно русский статус, что облегчает процесс интеграции единицы в языковое сознание принимающей системы. Одновременно с этим нетранслитерированный характер графической representation позволяет сохранить исконную фонетическую оболочку, предотвращает от массового искажения звуков, приближает первоначальную звуковую форму к новым языковым условиям, стабилизирует фонетические структуры. Другими словами, в использовании нетранслитерированного входящего компонента видится стремление сохранить

произносительные нормы языка-донора. Это же обстоятельство затрудняет ассимиляцию подобных КЛЕ на других уровнях языковой системы. Трудности возникают на грамматическом уровне в аспекте подчинения композитных единиц существующим грамматическим категориям (род, число, падеж), а также на лексико-семантическом уровне – изза отсутствия четкого семантического представления о нетранслитерированном компоненте.

Наличие, по крайней мере, одного из неассимилированных англоязычных компонентов в составе русскоязычных КЛЕ в бизнес-дискурсе интернет-пространства свидетельствует о незавершенности процесса интеграции [8. С. 5], например *директ-маркетинг*, *экстра-класс*, *идея-фикс*, *контр-баланс*. Эта группа русского языка объединяет КЛЕ двух типов: 1) образованные в англоязычной лингвокультуре, заимствованные и ассимилированные: *citymanager* – с англ. *сити-менеджер*, *production manager* – с англ. *продакин-менеджер*, *road-manager* – с англ. *роуд-менеджер*, *promo action* – с англ. *промо-акция*, *sound producer* – с англ. *саунд-продюсер*, *sound engineer* – с англ. *саунд-инженер*, *city center* – с англ. *сити-центр*, *trust company* – с англ. *траст-компания*, *team leader* – с англ. *팀-лидер*, *transfer agent* – с англ. *трансфер-агент*; 2) образованные в русской лингвокультуре по заимствованной грамматической модели с установившимся словообразовательным значением, типа, *генно-модифицированный*, *экспресс-оплата*, *лофт-недвижси-мость*, *кросс-условие*.

Позиционное расположение неассимилированного компонента варьируется. В большинстве случаев неассимилированный компонент русскоязычных КЛЕ занимает инициальное положение, например *директ-маркетинг*, где *маркетинг* выступает как опорный свободный ассимилированный компонент, первоначально заимствованный из английского языка и вошедший в состав русскоязычного КЛЕ в качестве финального элемента. Аналогичная ситуация наблюдается при включении исконно-русского компонента в состав КЛЕ, например *бизнес-решение*. К этой же группе КЛЕ примыкают квазикомпозиты, имеющие инициальные интернациональные словообразовательные элементы: *экстра-класс*, *телебанкинг*, *мультимаркет*, *гипермаркет*, *инфостограмм-директ*, *директ-майл*, *контрброкер*, *контрпозиция*. Впрочем, незавершенность ассимиляции может распространяться на оба компонента, а входящие основы быть непроизводными, например *бренд-майкер*, *имижд-майкер*, *клип-майкер*, *бизнес-вумен*, *бизнес-джет*, *мега-молл*.

Последующие этапы ассимиляции английских КЛЕ бизнес-коммуникации в узусе русского языка-реципиента сопровождаются аффиксацией и образованием производных форм, например *teletype* → *телетайпная*, *transfer* → *трансферная* (не являясь собственно композитами в русском языке, эти заимствованные квазикомпозиты не только

перешли как готовые цельные единицы *телетайп, трансфер* в пространство русского языка, но приобрели грамматические формы словоизменения и начали активно образовывать производные формы – *трансферная*).

Появление дериватов КЛЕ, включающих исконные основы языка-реципиента, указывает на активность ассимилятивного процесса данных композитных единиц, например *правомерные* → *неправомерные*, *трудоспособность* → *нетрудоспособный*, *offshore* → *offshore company*. Помимо обозначенных явлений, на прогрессивный характер интеграции КЛЕ в узус принимающей языковой системы указывает появление семантически близких форм в языке-реципиенте в форме КЛЕ: *self-correction* → *самокоррекция* → *автокоррекция*; *welfare* → *благосостояние* → *благополучие, благодеяние*; или в форме некомпозитных языковых единиц: *cutting edge* → *передовой* → *современный*; *benchmark* → *мера* → *критерий, стандарт*; *offset* → *возмещение, вознаграждение* → *компенсирование*; *turnaround* → *оборот* → *цикл*. Так поэтапно англоязычные КЛЕе входят в русскоязычное дискурсивное интернет-пространство, ассимилируются и начинают активное функционирование.

Помимо взаимоотношений, возникающих при переходе англоязычных КЛЕ или их компонентов в русскоязычное дискурсивное интернет-пространство бизнес-коммуникации, интерес представляют соотношение объема англо- и русскоязычных композитных единиц и учет их лексико-грамматических особенностей в анализируемых дискурсивных форматах.

В рамках данной статьи нами был избран аспект частеречной принадлежности КЛЕ бизнес-коммуникации, обращение к которому позволило установить количество и вариативность композитных единиц, представленных в англо- и русскоязычном дискурсивных форматах интернет-пространства бизнес-коммуникации (рис. 1).

Из диаграммы на рис. 1 видно, что при существовании общих тенденций в сопоставляемых языковых дискурсивных форматах существуют различия в аспекте продуктивности словообразования КЛЕ с разной частеречной принадлежностью. Так, интернет-пространство англоязычной бизнес-коммуникации обнаруживает большую вариативность лексико-грамматических классов (Adj, N, Part, Adv, Conj, V), несмотря на низкий процент количественной представленности некоторых композитных единиц, не наблюдаемых в русскоязычном формате, например: V (6%) – *underwrite, short-sell, spotlight, shortlist, outline, overtake*, Adv (2%) – *up-to-date, Conj* (1%) – *whenever*.

Самые многочисленные группы КЛЕ также дифференцированы. В русскоязычном интернет-пространстве бизнес-коммуникации наибольшей представленностью обладает лексико-грамматический

класс прилагательных (51%), например *бюджетно-контрольный, внешнеторговый, внутрифирменный, денежно-кредитный, долгосрочный, евродержавный, журнально-ордерная, капиталоемкий, первоклассный, приходно-расходный, промышленно-производственный, самоликвидный, товарно-транспортный, торгово-комерческий, учетно-финансовый*. Сопоставительно доля прилагательных в англоязычном дискурсе бизнес-коммуникации (24%) значительно уступает представленности прилагательных в русскоязычном формате (51%).

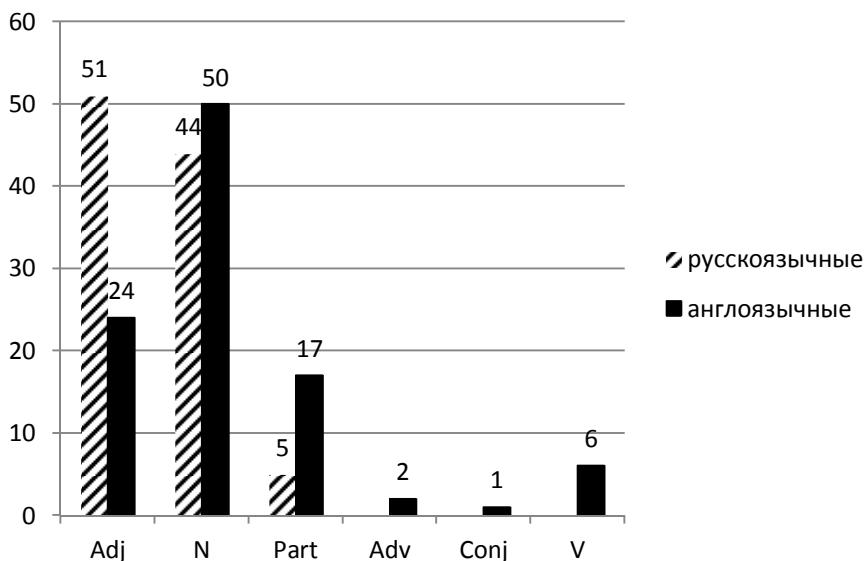


Рис. 1. Распределение КЛЕ в англо- и русскоязычной бизнес-коммуникации интернет-пространства согласно их частеречной принадлежности

Тем не менее объем прилагательных в англоязычной бизнес-коммуникации занимает второе место по частеречной представленности КЛЕ. Полагаем, что такая репрезентативность свидетельствует о высокой продуктивности единиц лексико-грамматического класса прилагательных для дискурсивного формата англоязычной бизнес-коммуникации интернет-пространства: *over-confident, self-sufficient, cost-conscious, cost-effective*.

Самым многочисленным классом КЛЕ в англоязычном формате бизнес-коммуникации интернет-пространства оказался класс существительных (50%), например *cost-push, demand-pull, downtrend, eurodollar, forex, income, laissez-faire, mailshot, market-user, margin-call, Marshall-Lerner, offset, offshore, output, overdraft, overnight, payroll, rollover, shutdown, sticky-wages, stockbroker, stoploss, stop-out, supermarket, trendline, turnaround, under-employment, upbeat, brainwave, setback, breakthrough*.

В эту группу включены номинации, входящие в состав данного лексико-грамматического класса как результат словообразования вне зависимости от структурной модели, лежащей в основе их деривации, ср.: *forex* – noun (от *foreign exchange*), *blending*: Adj + N; *market-user* – noun, *word composition* N + N; *breakthrough* – noun, *word composition + conversion* V + Post adverb (от фразового глагола *to break through*). Дискурсивный формат русскоязычной бизнес-коммуникации интернет-пространства обладает практически равной презентативностью по сравнению с англоязычным (44%), например *автомат-кассир*, *баланс-экстерн*, *бизнес-имидж*, *демо-счет*, *директ-маркетинг*, *евробонд*, *еврокарточка*, *евроиена*, *зарплата*, *кэш-менеджмент*, *лимит-ордер*, *перевозакладная*, *профит-фактор*, *стоп-ордер*, *трейлинг-стоп*, *форвард-курс*, *хэви-акция*.

Лексико-грамматический класс причастий также проявляет большую продуктивность КЛЕ в англоязычном интернет-пространстве бизнес-коммуникации: всего зафиксировано 17% английских КЛЕ и 5% русских. При этом англоязычные причастия в полученной выборке относятся с формами действительного и страдательного залога настоящего времени: Part. I Active Voice (10%) – *expenditure-reducing*, *expenditure-switching*, *eye-catching*, *fast-tracking*, *life-changing*, *energy-giving*, *decision-making*, *money-saving*, *space-saving*, *time-saving*, *long-lasting*, *law-abiding*, *top-selling*, *best-selling*, *overbooking*; Part. II Passive Voice (7 %) – *outward-oriented*, *upgraded*, *withdrawn*, *overcrowded*, *well-known*, *hand-made*, *well-designed*, *well-written*, *market-driven*. Русскоязычные композитные причастия обладают аналогичным языковым свойством: формы действительного залога настоящего времени (4%) – *жизнеобеспечивающий*, *структуроопределяющий*, *налогооблагаемый*, *планово-предупредительный*; формы страдательного залога настоящего времени (1%) – *генно-инженерно-модифицированный*, *внешне-ориентированный*. Сопоставительный анализ приводят нас к пониманию того, что среди подгруппы причастий, являющихся КЛЕ бизнес-коммуникации, в обоих дискурсивных форматах наблюдается большее стремление к формам действительного залога настоящего времени, нежели к формам страдательного.

Некоторые композитные образования имеют сложности идентификации их лексико-грамматической принадлежности, напр., *журнал-главная* N + Adj (форма бухгалтерского учета) – существительное, *greenback* Adj + N (бумажные *деньги*) – существительное, *turnaround* N + Prep (оборот, цикл) – существительное. Как видим, подобные КЛЕ могут следовать частеречной принадлежности как первого, так и второго входящего компонента в зависимости от значения. Однако идентичность лексико-грамматического класса одному из входящих компонентов – необязательное условие, например *break-even* (price) V + Adv

(рентабельность, рентабельный) → существительное / прилагательное (рентабельная цена); джей-кривая Letter j (существительное) + Adj (линия в форме буквы джей, отражающая временное ухудшение торгового баланса в результате снижения реального курса национальной валюты, ведущее к его последующему улучшению) → существительное; *растениеводческие расходы* N + V (расходы + разводить растения) → прилагательное.

Следовательно, основным параметром вхождения композитной единицы в тот или иной лексико-грамматический класс служат семантика (больше характерная для англоязычных композитных структур) и функциональность образуемой языковой единицы (больше характерная для русскоязычных композитных единиц). Одновременно с этим следует отметить, что не всегда семантически центральные единицы образуют КЛЕ, например *Eurodif* ← European Gaseous Diffusion Uranium Enrichment Consortium (Европейский газовый консорциум по диффузионному обогащению урана). Определенную сложность представляет собой наличие возможности безаффиксального конверсионного перехода одной части речи в другую в англоязычном дискурсивном формате. Учитывая сказанное, в большинстве случаев установлению частечной принадлежности КЛЕ в английском языке помогает реализуемая ими синтаксическая функция. Так, для композитных прилагательных определяющими будут атрибутивная функция и препозитивное расположение единицы перед определяемым словом, например *offshore company*, *household goods*, *after-tax profits*, *after-sales service*, *cross-price elasticity*, *deadweight debt*, *demand-pull inflation*, *end-of-year bonus*, *over-the counter market*, *point-the-figure chart*, *stoplimit order*, *open-plan office*, *overseas subsidiaries*, *one-stop shop*, *short-term decision*, *easy-to-read report*, *day-to-day work*, *off-duty officer*, *outdoor equipment*.

Заключение

Подводя итог рассмотрению взаимоотношений, существующих между англо- и русскоязычными образованиями в бизнес-коммуникации интернет-пространства, отметим, что интеграция англоязычных КЛЕ в русскоязычный дискурсивный формат происходит поэтапно и предполагает прохождение ряда трансформаций. Изменения, происходящие с англоязычными композитными единицами при переходе в русскоязычную среду, обусловлены структурными, семантическими и лексико-грамматическими особенностями русского языка как языка-реципиента. Влияние англоязычной системы способно сохраняться в части включения неассимилированных компонентов в структуре русскоязычных композитных единиц.

Типологически общей характеристикой для двух сопоставляемых дискурсивных форматов следует считать доминантную представленность в них композитных существительных и прилагательных. Конкретно-языковыми чертами признана большая вариативность лексико-грамматических классов в англоязычном интернет-пространстве бизнес-коммуникации (V – 6%, Adv – 2%, Conj – 1%) и показатели распределения количественного состава КЛЕ. В англоязычном формате бизнес-коммуникации интернет-пространства наибольшей представленностью обладают композитные существительные (50%), в русском – композитные прилагательные (51%). Англоязычные композитные прилагательные (24%) уступают русскоязычным (51%), более чем в два раза. Русскоязычные композитные существительные (44%) несколько уступают англоязычным существительным (50%). Лексико-грамматический класс причастий проявляет большую продуктивность в англоязычном дискурсе бизнес-коммуникации (17%), нежели в русскоязычном (5%). При этом типологически ориентированной чертой для двух сопоставляемых дискурсивных форматов можно считать превалирование причастий действительного залога настоящего времени (10% для английского дискурсивного пространства и 4% – для русского) по сравнению с причастиями страдательного залога (7% для английского дискурсивного пространства и 1% – для русского).

Объединение компонентов в состав КЛЕ приводит к переносу частеречной принадлежности одного из компонентов на все языковое образование либо к соотнесению полученного КЛЕ с иным лексико-грамматическим классом. Основными параметрами определения частеречной принадлежности КЛЕ выступают семантика (в большей степени характерная для англоязычных КЛЕ) и функциональность (больше характерная для русскоязычных композитных единиц).

Полагаем, что англо- и русскоязычные КЛЕ в бизнес-коммуникации интернет-пространства представляют интерес не только с позиции их частеречной принадлежности и характера влияния системы языка-донора на систему языка-реципиента. Одними из возможных направлений изучения указанной группы языковых единиц могут стать анализ межъязыковых соответствий их морфемной структуры, исследование семантических отношений между компонентами КЛЕ как результата концептуализации действительности и их графическая репрезентация.

Литература

1. Алюнина Ю.М., Нагель О.В., Комиссарова О.В. Распознавание словообразовательной семантики суффиксальных неологизмов современного английского языка учебными билингвами // Язык и культура. 2017. № 39. С. 7–26.

2. *Гураль С.К.* Мировоззрение, картина мира, язык: лингвистический аспект соотношения // Язык и культура. 2008. № 1. С. 14–21.
3. *Гураль С.К., Митчелл Л.А.* О свойстве грамматической аутентичности речи обучаемых // Язык и культура. 2015. № 4 (32). С. 173–181.
4. *Просвирина Л.Г.* Влияние экстралингвистических факторов на формирование новых сокращенных английских терминов // Язык и культура. 2016. № 4 (36). С. 126–134.
5. *Митчелл Л.А., Гураль С.К.* Использование Интернет-ресурсов в обучении иноязычной грамматики // Язык и культура. 2015. № 2 (30). С. 117–222.
6. *Шевченко М.А., Гураль С.К.* Цели, задачи, принципы и содержание обучения военных переводчиков иноязычному военному дискурсу // Язык и культура. 2017. № 40. С. 330–344.
7. *Василевская Е.А.* Словосложение в русском языке. М. : Учпедгиз, 1962. 132 с.
8. *Габдреева Н.В., Гурчиани М.Т.* Словарь композитов русского языка новейшего периода. М. : Флинта: Наука, 2012. 280 с.
9. *Клубиев Е.В., Гудилова С.В.* Языковая специфика непроизводных сложных слов (квазикомпозитов) // Язык, сознание, коммуникация. М.: МАКС Пресс, 2001. Вып. 20. 139 с.
10. *Наугольных Е.А.* Окказиональное сложное слово Дж. Джайса: специфика и перевод // Язык и культура. 2017. № 38. С. 70–79.
11. *Экономический словарь.* URL: <http://grindi.ru/slovar/ekonomiceskij-slovar/%D0%94>
12. *Эксперт online.* URL: <http://expert.ru/>
13. *Macmillan English dictionary for advanced learners.* Second edition. London : Macmillan Publishers Limited, 2009. 1748 p.
14. *Oxford advanced learners dictionary.* Sixth edition. Oxford : Oxford University Press, 2004. 1539 p.
15. *Economics dictionary.* URL: http://econclassroom.com/?page_id=3196
16. *Ахманова О.С.* Словарь лингвистических терминов. 2-е изд., стереотип. М. : Едиториал УРСС, 2004. 576 с.
17. *Земская Е.А.* Словообразование как деятельность. М. : КомКнига, 2005. 224 с.
18. *Лингвистический энциклопедический словарь /* гл. ред. В.Н. Ярцева. М. : Сов. энциклопедия, 1990. 685 с.
19. *Мешков О.Д.* Словообразование современного английского языка. М. : Наука, 1976. 245 с.
20. *Шишолина А.О.* Типология новейших композитов русского языка // Вестник Оренбургского государственного университета. 2016. № 4 (192). С. 49–53.
21. *Кубрякова Е.С.* Коммуникативная лингвистика и новые задачи словообразования // Сб. научных трудов Московского государственного педагогического института иностранных языков им. М. Тореза. М., 1982. Вып. 186. С. 118–127.
22. *Русская грамматика.* Т. 1: Фонетика. Фонология. Ударение. Интонация. Словообразование. Морфология / гл. ред. Н.Ю. Шведова. М. : Наука, 1980. 789 с.
23. *Улуханов И.С.* Словообразование. Морфонология. Лексикология. М. : Логос, 2012. 600 с.

Сведения об авторах:

Дубовский Юрий Александрович – доктор филологических наук, профессор, Пятигорский государственный университет (Пятигорск, Россия). E-mail: dubovsky@pgu.ru
Заграевская Татьяна Борисовна – доктор филологических наук, профессор, Пятигорский государственный университет (Пятигорск, Россия). E-mail: zagraevskaya@yandex.ru

COMPOSITE LEXICAL UNITS IN MODERN INTERNET BUSINESS COMMUNICATION: ANALYSIS OF ANGLO-RUSSIAN CORRESPONDENCE

Dubovsky Yu.A., D.Sc. (Philology), Professor, Pyatigorsk State University (Pyatigorsk, Russia). E-mail: dubovsky@pgu.ru

Zagrayevskaya T.B., D.Sc. (Philology), Professor Pyatigorsk State University (Pyatigorsk, Russia). E-mail: zagraevskaya@yandex.ru

DOI: 10.17223/19996195/48/4

Abstract. The article presents the results of a comparative study of modern English and Russian composite lexical units in the Internet business communication. Main features of these units, as independent language formations, and a correlation between composite structures proper and quasicomposite ones are outlined. Special attention is paid to the peculiarities of assimilation of English borrowed composites in the Russian discourse usage – modifications of their graphic, phonetic and grammatical presentation. Also analyzed are the position of a non-assimilated component in the composite structure, the use and filling of the borrowed grammatical patterns by a well-established word-formative meaning, the acquisition of affixation and derivative forms by the borrowed units. Some data on the part-of-speech properties of the most productive groups of English and Russian composites functioning in the Internet business communication, variable features of the latter are considered and systematized. It is ascertained that despite the fact that changes taking place in the English composite units while being borrowed by the Russian discourse usage are determined by structural, semantic and lexico-grammatical features of the latter, the specific character of the composite as a distinctive lexical formation retains its typological identity in many ways. Among the dominant ones are the degree of recurrency and the character of distribution of parts of speech and their forms in composite units.

Keywords: assimilation; business communication; variation; composite units; component; recurrence; compounding; part-of-speech affiliation; usage.

References

1. Aljunina Ju.M., Nagel' O.V., Komissarova O.V. Raspoznavanie slovoobrazovatel'noj semantiki suffiksal'nyh neologizmov sovremennoogo anglijskogo jazyka uchebnymi bilingvami // Jazyk i kul'tura. 2017. № 39. .P. 7–26.
2. Gural' S.K. Mirovozzrenie, kartina mira, jazyk: lingvisticheskij aspekt sootnoshenija // Jazyk i kul'tura. 2008. №1. P. 14-21.
3. Gural' S.K., Mitchell L.A. O svojstve grammaticheskoj autentichnosti rechi obuchaemyh // Jazyk i kul'tura. 2015. №4(32). P. 173-181.
4. Prosvirmina L.G. Vlijanie jekstralingvisticheskikh faktorov na formirovanie novyh sokrashennyh anglijskih terminov // Jazyk i kul'tura. 2016. № 4(36). P. 126–134.
5. Mitchell L.A., Gural' S.K. Ispol'zovanie Internet-resursov v obuchenii inoazychnoj grammatiki // Jazyk i kul'tura. 2015. №2 (30). P. 117-222.
6. Shevchenko M.A., Gural' S.K. Celi, zadachi, principy i soderzhanie obuchenija voennyyh perevodchikov inoazychnomu voennomu diskursu // Jazyk i kul'tura. 2017. №40. P. 330-344.
7. Vasilevskaja E.A. Slovoslozhenie v russkom jazyke. Moskva: Uchpedgiz, 1962. 132 p.
8. Gabdreeva N.V., Gurchiani M.T. Slovar' kompozitov russkogo jazyka novejshego perioda. M.: Flinta: Nauka, 2012. 280 p.
9. Klobuev E.V., Gudilova S.V. Jazykovaja specifika neproizvodnyh slozhnyh slov (kvazikompozitov) // Jazyk, soznanie, kommunikacija. Vyp. 20. M.: MAKS Press, 2001. 139 p.
10. Naugol'nyh E.A. Okkazional'noe slozhnoe slovo Dzh. Dzhajsa: specifika i perevod // Jazyk i kul'tura. 2017. № 38. P. 70-79.

11. Economics dictionary. Rezhim dostupa: http://econclassroom.com/?page_id=3196
12. Jekspert online. Rezhim dostupa: <http://expert.ru/>
13. Macmillan English dictionary for advanced learners / Second edition. London: Macmillan Publishers Limited, 2009. 1748 p.
14. Oxford advanced learners dictionary / Sixth edition. Oxford: Oxford University Press, 2004. 1539 p.
15. Jekonomiceskij slovar'. Rezhim dostupa: <http://grindi.ru/slovar/jekonomiceskij-slovar/%D0%94>
16. Ahmanova O.S. Slovar' lingvisticheskikh terminov. Izd. 2-e, stereotipnoe. M.: Editorial URSS, 2004. 576 p.
17. Zemskaja E.A. Slovoobrazovanie kak dejatel'nost'. M.: KomKniga, 2005. 224 p.
18. Lingvisticheskij jenciklopedicheskij slovar' / Gl. red. V.N. Jarceva. M.: Sov. jenciklopedija, 1990. 685 p.
19. Meshkov O.D. Slovoobrazovanie sovremenного английского языка. M.: Nauka, 1976. 245 p.
20. Shisholina A.O. Tipologija novejshih kompozitov russkogo jazyka // Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta. 2016. №4 (192). P. 49-53.
21. Kubrjakova E.S. Kommunikativnaja lingvistika i novye zadachi slovoobrazovaniya // Sb. nauchnyh trudov Moskovsk. gos. ped. in-ta inostrannyh jazykov im. M. Toreza. M., 1982. Vyp. 186. P. 118-127.
22. Russkaja grammatika. T. 1. Fonetika. Fonologija. Udarenie. Intonacija. Slovoobrazovanie. Morfologija // Gl. red. N.Ju. Shvedova. M.: Nauka, 1980. 789 p.
23. Uluhanov I.S. Slovoobrazovanie. Morfonologija. Leksikologija. M.: Logos, 2012. 600 s.

Received 12 November 2019

АССОЦИАТИВНЫЙ ЭКСПЕРИМЕНТ КАК СПОСОБ ИССЛЕДОВАНИЯ КОНЦЕПТА В ЛИНГВОДИАКТИЧЕСКИХ ЦЕЛЯХ

С.С. Василенко

Аннотация. Одной из важных задач современной лингводидактики становится отбор и включение в содержание обучения иностранному языку не просто лексических единиц, а концептов, передающих тот или иной смысл, заключенный в языке и отражающий картину мира носителей изучаемого языка. Концептосфера каждого народа уникальна, и ее освоение представляет собой довольно сложный процесс. Наличие одних и тех же концептов в двух языках не означает, что их лексическое наполнение будет одинаковым. При этом понимание концептов как ключевых понятий языка является, несомненно, важным для тех, кто изучает его как иностранный. В связи с этим возникла необходимость исследования концептов и их лексем-репрезентантов в лингводидактических целях. В первую очередь, значение концептов изучают на основе анализа словарных статей. Помимо этого одним из эффективных способов изучения иноязычного концепта является ассоциативный эксперимент, направленный не только на выявление ядра концепта, но и его периферии. В статье рассматриваются результаты ассоциативного эксперимента по исследованию концепта «Путешествие» в русском языке и концепта «Reise» – в немецком. Цель исследования состояла в том, чтобы выявить сходства и различия в образных характеристиках данного концепта в разных языках и определить их значение с точки зрения лингводидактики. На основе проведенного исследования можно сделать вывод о том, что ассоциативное поле одного и того же концепта в разных языках является различным, что связано с особенностями восприятия тех или иных понятий, существующих в языке и культуре. Многие слова и понятия мы рассматриваем через призму культуры, что связано с особенностями процессами концептуализации и формированием языковой картины мира. Наличие данных сходств и различий в одних и тех же понятиях следует учитывать в процессе преподавания иностранного языка, особенно в преподавании лексики. Кроме этого изучение не только ядерного значения концепта, но и его периферии даст возможность освоить язык на более глубоком уровне и будет способствовать его более эффективному овладению.

Ключевые слова: ассоциативный эксперимент; слово-стимул; слово-реакция; концепт; ядро; периферия концепта.

Введение

В современных условиях развитие лингводидактики идет в тесной связи с развитием лингвистики. В последнее десятилетие в лингвистике активно занимаются изучением концептов, по этой причине и в

лингводидактике все чаще обращаются к ним как важному компоненту содержания обучения иностранному языку. С точки зрения методики обучения иностранным языкам концепт можно представить в виде системного образования, содержательную основу которого составляет понятие во всей его семантической экстенсии, включая ассоциации, импликации и коннотации, связанные с данным понятием и известные носителям языка [1. С. 11]. О значимости изучения концептов в лингводидактических целях свидетельствуют многочисленные работы Н.И. Кургановой, А.М. Лесохиной, Н.Л. Мишатиной, И.Ф. Савельевой, Н.А. Суховой, С.А. Сотниковой, Л.П. Халяпиной, Л.П. Тарнаевой, А.Н. Шамова, С.В. Чернышова и других авторов. В настоящий момент в методике обучения иностранным языкам можно наблюдать становление новых подходов, связанных с изучением концептов, таких как концептно-системный [2. С. 117–122], концептный [3. С. 178–183].

Одной из важнейших задач в обучении иностранному языку становится не просто изучение лексических единиц, а понятий и смыслов, которые носители языка вкладывают в данные слова. Зачастую иноязычная действительность представляет собой другой мир, и, казалось бы, в сходные в двух языках слова люди вкладывают совершенно разный смысл. Для понимания структуры иноязычного концепта, значения и интерпретации его лексем-репрезентантов используются разные методы: изучение словарных статей, анализ контекстуального употребления слов-репрезентантов концепта. Кроме этого одним из эффективных способов выявления образных характеристик концептов является такой метод психолингвистики, как ассоциативный эксперимент, который, прежде всего, направлен на выявление его периферии. Изучение ассоциативного значения слова с помощью данного метода позволяет сделать выводы об особенностях функционирования слов и понятий в сознании носителей языка, значения тех или иных понятий в иноязычной культуре. Далее перейдем к рассмотрению процедуры проведения данного эксперимента.

Методология

Под ассоциативным экспериментом в психолингвистике понимают прием, позволяющий выявить ассоциации, сложившиеся у индивида в его предшествующем опыте. В литературе описываются три основные разновидности ассоциативного эксперимента: *свободный, направленный и цепной*. Процедура проведения всех видов данного эксперимента является довольно простой.

Свободный ассоциативный эксперимент предполагает, что испытуемым предъявляется слово-стимул, на которое они должны дать свои слова-реакции. Такой прием делает возможным установить психо-

логические связи между словами, определить их субъективную значимость для носителей языка, так как ассоциативные реакции обусловлены собственно языковыми синтагматическими связями слов. *Направленный ассоциативный эксперимент* предполагает, что испытуемые отвечают на слово-стимул не любым словом, а словом из определенной области, например, можно дать задание: подобрать прилагательное к данному существительному. *Цепной ассоциативный эксперимент* проводится следующим образом: испытуемым предлагается в течение определенного времени, например 1–3 минут, произносить любые «приходящие в голову» слова, при этом возможен вариант направленного цепного ассоциативного эксперимента. Далее полученные в ходе ассоциативного эксперимента данные анализируются. В работах А.Н. Леонтьева описан структурный анализ ассоциативного ряда [4. С. 53–61; 5].

В целях исследования концепта ассоциативный эксперимент служит методом выявления образных характеристик концепта, которые закреплены в сознании носителей языка. Участникам эксперимента предлагается написать ассоциации на слово-стимул, при этом их может быть несколько. После этого полученные данные обрабатываются и по частотности встречающихся реакций на слово-стимул делаются выводы о наличии связи данного понятия с другими словами, его смысловым наполнением в языке. Необходимо отметить, что интерпретация результатов ассоциативного эксперимента является довольно сложной задачей для любого исследователя, однако частотность встречающихся однотипных реакций позволяет сделать вывод о некотором общем понимании смысла концепта, заложенном в сознании носителей языка и являющимся специфичным для определенной культуры. При этом представление о данном концепте может не совпадать с представлениями, сложившимися в родной культуре. Особенно четко можно проследить эту тенденцию при сравнении ассоциативного поля одного и того же концепта в разных языках.

Исследование и результаты

Рассмотрим для примера ассоциативный эксперимент, проведенный среди русских и немецких студентов в рамках научного исследования.

В эксперименте приняли участие 100 студентов Вологодского государственного университета и 100 студентов Evangelische Fachhochschule (г. Дармштадт). Возраст участников эксперимента 20–25 лет. Цель эксперимента – выявление образных характеристик концепта «Путешествие» в русском языке и концепта «Reise» – в немецком, а также определение его национальных особенностей в русской и немецкой культурах. Данный концепт является ключевым для обеих культур,

кроме этого выявление его специфики важно и для лингводидактики, так как данная тема изучается в любом курсе обучения иностранному языку. В исследовании использовались свободный и направленный ассоциативный эксперимент.

Для проведения свободного эксперимента среди русских студентов использовались следующие основные слова-стимулы, представляющие изучаемый концепт: путешествие, поездка, отпуск, туризм, дорога. Немецким студентам были предложены аналогичные слова-стимулы: Reise, Fahrt, Urlaub, Tourismus, Weg. Данные слова являются ключевыми лексемами, наполняющими смысловое поле концепта «Путешествие» в русском языке и концепта «Reise» – в немецком. Слова «путешествие» и «поездка» являются синонимичными в русском языке, а слова «Reise» и «Fahrt» – близкими по значению в немецком языке. Путешествия, как правило, совершаются в отпуске. Кроме этого путешествие всегда связано с предстоящей дорогой. Слово «туризм» было добавлено в данный ряд, так как сейчас наблюдается тенденция сближения концептов «путешествие» и «туризм». В настоящее время идет широкое развитие сферы туризма, и человека, который совершает путешествие в другой город, страну называют «турист».

Рассмотрим полученные слова-реакции на данные стимулы. По результатам проведенного ассоциативного эксперимента наиболее частотными реакциями на слово-стимул «путешествие» являются слова: *отдых* (36), *впечатления* (32), *море* (30), *радость* (28), *новые знакомства* (27), *солнце* (24), *страны* (19), *приключение* (18), *эмоции* (18), *города* (18), *осмотр достопримечательностей* (18), *дорога* (17), *развлечение* (17), *поезд* (17), *фотографии* (17), *обычаи, традиции и культуры других народов* (17), *пляж* (17), *новые места* (17), *друзья* (17), *чемодан* (17), *новые знания* (17), *самолет* (16), *поездка* (16), *тепло* (17), *природа* (16), *горы* (16), *практика языка* (15), *кругосветное* (15).

Сравним данные ассоциации с ассоциациями немецких студентов на слово «Reise», они были следующими: *über andere Kulturen lernen* (32), *Neues sehen, lernen, entdecken, erleben* (29), *Erholung* (27), *Sonne* (27), *Entspannung* (24), *Urlaub* (23), *Spaß* (23), *andere Länder* (21), *Strand* (20), *Erlebnisse* (20), *Natur* (19), *Freiheit* (19), *Meer* (18), *fremdes Essen* (17), *Städte* (17), *Freunde* (17), *Eindrücke* (16), *Abenteuer* (15).

При сравнении русских и немецких реакций, были выявлены как похожие, так и различные. У русских студентов путешествие ассоциируется, прежде всего, с отдыхом, у немецких студентов на первом месте по частотности оказалась реакция *познакомиться с другой культурой, узнать что-то новое*. При этом в обеих группах частотными являются реакции *солнце, море, пляж*.

Следующее слово-стимул «поездка» в русском языке и слово-стимул «Fahrt» в немецком языке вызвали следующие реакции: *поезд*

(35), автомобиль (34), чемодан (31), дорога (26), самолет (25), путешествие (24), билеты (21), на отдых (20), веселье (20), семьей (19), море (19), в другую страну (19), за город (19), природа (19), пикник (18), знакомства (18), время (17); *Auto* (33), *Stau* (29), *Zug* (28), *Vorfreude* (24), *lange* (24), *Autobahn* (19), *Autofahrt* (19), *Bus* (18), *Ausflug* (18), *Stress* (17), *Anreise* (17), *Landschaften* (16), *Langeweile* (16), *Zeit* (15), *Warten* (15).

На основе полученных данных можно сделать вывод о том, что данные слова имеют схожие ассоциативные поля. Интересен тот факт, что немцы приводят много понятий, связанных с поездкой на автомобиле: *Stau*, *Autobahn*, *Autofahrt*, что связано с популярностью путешествий по автобану, при этом у русских поездка ассоциируется с дорогой, морем, знакомством и т.д.

Следующее слово-стимул, предлагаемое в эксперименте, было слово «отпуск» в русском языке и слово «Urlaub» – в немецком. Среди русских реакций наиболее частотными оказались следующие слова: *отдых* (52), *море* (34), *лето* (28), *солнце* (26), *развлечение* (25), *свободное время* (25), *пляж* (24), *друзья* (22), *каникулы* (21), *юг* (18), *загар* (18), *веселье* (17), *месяц* (16).

Среди немецких наиболее частотными оказались *Erholung* (32), *Sonne* (30), *Strand* (29), *Meer* (29), *Entspannung* (28), *Freizeit* (27), *Ferien* (26), *Ruhe* (24), *ausschlafen* (23), *abschalten* (18), *Zeit* (16), *Freiheit* (15).

В связи с тем, что значения слов-стимулов в русском и немецком языке практически совпадают, то и полученные в ходе эксперимента слова-реакции являются сходными в отличие от следующего слова-стимула.

Далее русским студентам предлагалось написать свои ассоциации к слову «туризм», а немецким – к слову «Tourismus». У русских данное слово ассоциируется со следующими словами: *палатка* (31), *путешествие* (30), *поход* (29), *рюкзак* (29), *экскурсия* (23), *отдых* (23), *костер* (23), *горы* (22), *фото* (20), *заграница* (20), *иностранные* (19), *другие страны* (19), *достопримечательности* (18).

Полученные слова-реакции связаны с представлениями, сложившимися в нашей культуре о человеке, который занимается туризмом и идет в туристический поход. У немцев ассоциации оказались совершенно другими, а именно: *viele Menschen* (31), *fremde Menschen* (30), *überfüllt* (29), *Massentourismus* (28), *Reisebüro* (28), *Reiseführer* (25), *Urlaub* (25), *Hotels* (24), *neue Leute treffen* (23), *Umweltverschmutzung* (22), *Museen* (17), *andere Kulturen* (16), *teuer* (15), *Sehenswürdigkeiten* (15).

На основе полученных данных можно сделать вывод о том, что немцы понимают туризм более глобально, у них не приняты туристические походы с палатками и кострами.

В качестве следующего слова-стимула в рамках проведения свободного ассоциативного эксперимента было предложено слово «дорога» в

русском языке и слово «Weg» – в немецком. По результатам обработки русских анкет были получены следующие данные: *машина* (37), *поезд* (32), *музыка* (31), *путь* (30), *автобус* (29), *длинная* (28), *путешествие* (21), *чемоданы* (21), *пыль* (18), *асфальт* (18), *трасса* (17), *домой* (17).

В немецких анкетах наиболее частотными оказались следующие реакции: *Ziel* (33), *Berge* (32), *Lebensweg* (28), *Wanderung* (25), *Spaziergang* (25), *Straße* (24), *wandern* (22), *Jakobsweg* (21), *zu Fuss* (19), *Wanderweg* (17).

Различия в полученных реакциях связаны с семантикой предложенного слова-стимула в русском и немецком языках. В русском языке слова «путь» и «дорога» являются синонимами, что подтверждают данные эксперимента, а в немецком языке эти слова передаются одним словом «Weg». Кроме этого в Германии часто в названии улиц добавляется компонент «weg», и особенно известным, о чем свидетельствуют данные эксперимента, является понятие «Jakobsweg» – знаменитая паломническая дорога к предполагаемой могиле апостола Иакова в испанском городе Сантьяго-де-Компостела, проходящая, в том числе, и через Германию. Очевидно, что данная ассоциация является национально-специфичной и не присутствует в сознании русских людей.

Далее рассмотрим глаголы, представляющие исследуемый концепт в русском и немецком языках. Русским участникам эксперимента было предложено написать свои ассоциации к следующим глаголам: *путешествовать*, *ездить*, *отдыхать*. Немецким участникам эксперимента предлагалось написать слова-реакции к словам-стимулам *reisen*, *fahren*, *sich erholen*. Были получены следующие данные.

Согласно данным эксперимента, слово «путешествовать» ассоциируется со следующими словами: *посещать новые места* (35), *посещать другие страны* (32), *узнавать что-то новое* (31), *выезжать за пределы своей страны* (31), *посещать другие города* (26), *отдыхать* (26), *осматривать достопримечательности* (23), *знакомство с другими культурами* (21), *знакомство с новыми людьми* (21), *расширять кругозор* (18), *проводить время с друзьями и близкими* (18), *получать удовольствие* (18).

Немецкие студенты приводят следующие ассоциации: *Länder besuchen* (27), *Kulturen kennenlernen* (26), *von einem Ort zu einem anderen gehen / fahren* (24), *in den Urlaub fahren* (23), *Neues erfahren* (23), *Menschen kennenlernen* (22), *unterwegs sein* (21), *andere Orte* (21), *dorthin gehen / fliegen / fahren* (20).

При сравнении полученных данных очевидно, что данные слова имеют похожую семантику. Далее рассмотрим слова-реакции на слова «ездить» и «fahren».

На слово «ездить» были получены следующие ассоциации: *переезд из одного места в другое на каком-либо транспорте* (37), *на машине* (26), *перемещение* (24), *путешествовать* (18), *находиться в дороге* (17).

Немецкие студенты ассоциируют слово «*fahren*» со следующими словами: *von A bis B sich bewegen* (28), *mit dem Auto* (27), (*Fort)Bewegung mit Fahrzeug* (26), *mit dem Zug* (25), *unterwegs sein* (22).

В данном случае слова-стимулы оказались близкими по значению, о чем свидетельствуют похожие ассоциации. Последнее слово-стимул – это «отдыхать» / «*sich erholen*». Слово «отдыхать» у русских студентов ассоциируется со словами *расслабляться* (34), *проводить время в свое удовольствие* (32), *заниматься любимым делом* (25), *бездельничать, ничем не заниматься* (23), *сменить обстановку, вид деятельности* (22), *набираться сил* (19).

Немецкое слово «*sich erholen*» вызвало следующие реакции: *keinen Stress* (19), *Entspannung* (18), *den Alltag vergessen* (18), *einfach nichts tun* (17), *keine Arbeit* (17).

Таким образом, семантика данного глагола в русском и немецком языках является также похожей.

На основе результатов свободного ассоциативного эксперимента можно сделать вывод о том, что образные характеристики концепта «Путешествие» и концепта «*Reise*» имеют как сходства, так и различия. Ключевые лексемы-репрезентанты концептов имеют сходные значения, однако значения других лексем-репрезентантов могут не совпадать так, например, различаются представления о туризме у русских и немецких студентов.

Для выявления всего ассоциативного ряда, связанного с исследуемым концептом в русском и немецком языках, дополнительно был проведен свободный направленный ассоциативный эксперимент. Русским участникам эксперимента было предложено подобрать прилагательное к слову «путешествие», а немецким – к слову «*Reise*». Русские студенты описывают чаще всего данное слово при помощи таких прилагательных, как *интересное* (32), *увлекательное* (25), *веселое* (20), *новое* (15); немецкие приводили слова *spannend* (27), *schön* (25), *interessant* (15), *erholsam* (16). Слово «*spannend*» в немецком языке имеет двойное значение, оно может переводиться как «увлекательный» и как «напряженный». Следует отметить, что слово «*Spannung*» (напряжение) встречалось и в ассоциативном ряде на слово-стимул «*Reise*».

Следует отметить, что помимо частотных реакций на слова-стимулы были получены единичные слова-реакции, однако при анализе концепта в двух языках они не учитывались, так как были отнесены к ассоциациям, носящим индивидуальный характер и не присущим всем носителям языка.

Кроме этого дополнительным заданием в эксперименте было задание описать человека, который путешествует, одним словом. Немцы и русские приводили следующие слова: *Urlauber* (41), *Reisender* (41), *Tourist* (27), *Weltenbummler* (15), *Abenteuer* (14), *Neugierer* (14); путеше-

ственник, турист, странник, любознательный, человек с широким кругозором. В немецком языке существует много слов для обозначения разных видов путешествия, поэтому человека, который путешествует, можно описать дополнительными словами *Wanderer*, *Globetrotter*, *Pilger*, также есть отдельные слова для обозначения любителя путешествий, например *Reisetante*, *Reiseonkel*.

Необходимо отметить, что в ассоциативное поле исследуемого концепта входят не только слова, но и паремии, пословицы, строчки из известных стихов и песен. В связи с этим завершающими заданиями в эксперименте были задания привести пословицу, строчку из стихов или песен, связанных с путешествием. Так, русские студенты приводили такие пословицы, как «В гостях хорошо, а дома лучше», «Тише едешь, дальше будешь», у немцев присутствовали аналоги этих пословиц: «Zu Hause ist es am Schönsten», «Eile mit Weile» и др. Кроме этого в немецком языке есть интересное выражение, связанное с темой «путешествие», у которого нет аналога в русском языке: «Der Weg ist das Ziel». В немецкой культуре есть песня с аналогичным названием, поэтому у немцев данное выражение популярно, что показал также ассоциативный опрос. Напомним, одним из слов-реакций на слово-стимул «Weg» было слово «Ziel». Из известных произведений, связанных с путешествием, русские студенты чаще всего называли «Лягушка-путешественница» В.М. Гаршина, «Путешествие из Петербурга в Москву» А.Н. Радищева, немецкие студенты приводили такие произведения, как «Итальянское путешествие» И.В. Гёте, «Бременские музыканты» братьев Гримм. Среди русских песен по данной теме студенты назвали такие общеизвестные песни, как «Ничего на свете лучше нету, чем бродить друзьям по белу свету», «Мы едем-едем в далекие края», «Если с другом вышел в путь» и другие. Немцы приводили в пример песни «Das Wandern ist die Müllers Lust», «Ich war niemals in New York» Udo Ürgens, «Über den Wolken» Reinhard Mey и др. Первая из этих песен является народной и очень популярна в Германии, ее знают все ее жители. Несомненно, знание стихов, песен и других литературных произведений по изучаемой тематике также способствует более глубокому изучению языка.

Еще одной задачей, поставленной в ходе ассоциативного эксперимента, было выяснить: ассоциации к немецким словам строятся на основе ассоциаций родного русского языка или иностранного немецкого? Отдельной группе студентов, не участвующей в первой части эксперимента, были предложены все те же задания только на немецком языке. Результаты получились следующие: русские студенты приводили русские ассоциации к немецким словам; рассмотрим это на примере ассоциации к слову «туризм». Выше уже отмечалось, что представления об этом слове в русской и немецкой культурах не совпадает. Рус-

ские студенты приводили следующие ассоциации на немецкое слово «Tourismus»: Sehenswürdigkeiten, Zelt, Schlafsack, Meer, Souvenir, Reise, Museum, Rucksack, Landschaften, Gitarre, Gebirge, Berge, Hotel, Wandern, Photos, Wald, Fluss, т.е. можно сделать вывод о том, что представления об иноязычном концепте «Reise» строятся на основе знаний о русском концепте «Путешествие». Кроме этого русские студенты плохо знают периферию немецкого концепта «Reise». Они испытывали трудности с заданиями, где нужно привести строчки из песен, стихов, а также пословиц, связанных с путешествием.

Заключение

Подводя итог вышесказанному, можно сделать вывод о том, что исследуемый концепт «Путешествие» имеет широкий круг лексем-репрезентантов как в русском, так и в немецком языке. Помимо слов и понятий его периферия представлена пословицами, строчками из стихов и песен, известных всем носителям языка. Результаты ассоциативного эксперимента показали, что данный концепт имеет много общего в обоих языках, однако его образные характеристики различаются, что можно объяснить особенностями восприятия концепта в разных языках и культурах. В процессе обучения иностранному языку представления о концепте родного языка часто мешают правильному пониманию и осмыслиению иноязычных концептов. Кроме этого было выявлено, что русские студенты приводят такие же слова-ассоциации на немецкие слова-стимулы, которые приводили студенты на русские слова-стимулы. В связи с этим иноязычные концепты требуют отдельного изучения для формирования о них правильных представлений. Одним из самых эффективных способов исследования концепта помимо анализа словарных статей является ассоциативный эксперимент, который позволяет выявить образные характеристики концепта и все, что с ним связано в изучаемом иностранном языке и культуре. Данные ассоциативных исследований важны не только для лингвистики, но и для лингводидактики, так как изучение поля концепта и его лексем-репрезентантов способствует более глубокому осмыслинию изучаемых понятий и более эффективному освоению языка. Результаты ассоциативного эксперимента могут быть учтены при отборе содержания учебного материала для занятий по немецкому языку, а также при составлении комплекса упражнений для обучения лексике в рамках данной тематики.

Литература

1. **Василенко С.С.** Методика формирования концептной компетенции у студентов-лингвистов: немецкий язык как второй иностранный после английского : автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2015. 25 с.

2. **Василенко С.С., Комарова Ю.А.** Концептно-системный подход как методологическая основа обучения иностранному языку студентов-лингвистов // Материалы IV Международной конференции «Прикладные и фундаментальные исследования». М., 2013. Т. 1. С. 117–122.
3. **Чернышев С.В.** Концептный подход в обучении иностранным языкам: основные понятия и термины // Теория и методика обучения иностранным языкам: традиции и инновации. Шатиловские чтения : сб. науч. тр. СПб. : РГПУ им. А.И. Герцена, 2018. С. 178–183.
4. **Горошко Е.И.** Проблемы проведения свободного ассоциативного эксперимента // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2005. № 3. С. 53–61.
5. **Леонтьев А.Н.** Избранные психологические произведения : в 2 т. М. : Педагогика, 1983.

Сведения об авторе:

Василенко Светлана Сергеевна – канд. пед. наук, доцент, Вологодский государственный университет (Вологда, Россия). E-mail: svetavasilenko@inbox.ru

Поступила в редакцию 14 декабря 2019 г.

ASSOCIATIVE EXPERIMENT AS A WAY TO RESEARCH A CONCEPT FOR THE FOREIGN LANGUAGE TEACHING PURPOSES

Vasilenko S.S., Ph.D., Associate Professor, The State Vologda University (Vologda, Russia).
E-mail: svetavasilenko@inbox.ru

DOI: 10.17223/19996195/48/5

Abstract. One of the important tasks of modern foreign language teaching is the selection and inclusion in the learning content not just lexical units, but concepts that convey the meaning in the language and reflect the picture of the world of speakers of the language being studied. The conceptual sphere of each nation is unique, and its development is a rather complicated process. The presence of the same concepts in two languages does not mean that their lexical content will be the same. Moreover, the understanding key foreign language concepts is undoubtedly important for those who study it as a foreign language. That's why it is necessary for the foreign language teaching purposes to study concepts and the words representing it. First of all, the meaning of concepts is studied on the basis of the analysis of dictionary entries. In addition to the analysis of dictionary entries, one of the effective ways to study foreign language concepts is an associative experiment aimed first of all at identifying its periphery. In the article are presented the results of an associative experiment in the study of the concept “Travel” in Russian and German languages. The purpose of the study was to identify the similarities and differences in the characteristics of this concept in different languages and to determine their meaning from the point of view of the foreign language teaching. Based on this study, it can be concluded that the associative field of the same concept is different in different languages, which is connected with the peculiarities of the perception of certain concepts existing in language and culture. We consider many words and concepts through the prism of culture, which is associated with the features of the processes of conceptualization and the formation of a linguistic picture of the world. In addition, the study of not only the nuclear zone of the concepts, but also its periphery will provide an opportunity to master the language at a deeper level and will contribute to its more effective acquisition.

Keywords: associative experiment; word-stimulus; word-reaction; concept; nuclear zone; periphery.

References

1. Vasilenko S.S. (2015) Metodika formirovaniya konceptnoj kompetencii u studentov-lingvistov: nemeczkij yazy'k kak vtoroj inostrannyj posle anglijskogo. avtoreferat dis... kand ped. nauk: 13.00.02 / Vasilenko Svetlana Sergeevna. Sankt-Peterburg.
2. Vasilenko S.S., Komarova Yu.A. (2013) Kontseptno-sistemnyi podkhod kak metodologicheskaya osnova obucheniya inostrannomu yazyku studentov-lingvistov [Conceptual-systematic approach as the methodological basis of teaching foreign language to students of linguistic major] Materialy IV mezhdunarodnoy konferentsii «Prikladnyye i fundamental'nyye issledovaniya [Proceedings of the 4th International Academic Conference], Vol. 1.
3. Chernyshev S.V. (2018) Kontseptnyj podkhod v obuchenii inostrannym yazykam: osnovnye ponyatiya i terminy [The conceptual approach in foreign language teaching: main concepts and terms] Teoriya i metodika obucheniya inostrannym yazykam: traditsii i inovatsii. Shatilovskie chteniya: sb. nauchn. tr. [Theory and methods of teaching foreign languages: traditions and innovations. Shatilov's readings].
4. Goroshko E.I. (2005) Problemy provedeniya svobodnogo assotsiativnogo eksperimenta [Problems of conducting a free associative experiment] Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta [Izvestia of the Volgograd State Pedagogical University], no 3.
5. Leont'ev A.N. (1983). Izbrannye psichologicheskie proizvedeniya: v 2-kh t. [Selected psychological works: in 2 t.] Moscow, Pedagogika.

Received 14 December 2019

ЭЛЛИПТИЧЕСКИЕ ВОПРОСИТЕЛЬНЫЕ СТРУКТУРЫ (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА)

Е.Н. Воробьева

Аннотация. Эллипсис определяется как структурная неполнота синтаксической конструкции. Эллиптичность является типичной чертой разговорной речи ввиду наличия объективных условий ее реализации – невербальных средств речевой коммуникации, фона предварительных знаний участников общения, контекста конкретной речевой ситуации. Проблема эллиптичности синтаксических конструкций получила широкое освещение в отечественном языкоznании как на материале русского, так и английского языков. Теория английского языка рассматривает эллиптичность как частный случай неполноты предложения. Проблема неполноты структуры тесно связана с понятием нулевой синтаксической формы. Наличие синтаксических нулей позволяет соотнести полносоставные структуры с неполносоставными. Даные оппозиционные пары характеризуются смещением признака от наличия к отсутствию в парадигматическом ряду (М.Я. Блох). Метод экспликации нулевых синтаксических позиций создает единый принцип описания эллипсиса. Классификация вопросительных структур по наличию / отсутствию вопросительного местоимения является самой традиционной. Этот классический принцип типологии точно соотносится с ремовыделяющей спецификой местоименных и неместоименных вопросов, заключающейся в характере открытости их ремы. Эллиптический вопрос, как закономерный компонент системы актуального членения, подлежит рассмотрению именно с учетом особенностей его ремовыделяющей функции. Это становится особенно очевидным при рассмотрении эллиптического переспроса, при систематизации которого невозможно обойтись без учета и его функционально-семантического содержания. Основываясь на принципе классификации по наличию / отсутствию вопросительного местоимения и нулевой позиции тех или иных главных членов (исходя из традиционного понимания предложения как двусоставного), могут быть выделены следующие типы эллиптических вопросительных структур: местоименные (с нулевым предикативным ядром, с нулевым вспомогательным глаголом, с нулевым вспомогательным глаголом и подлежащим) и неместоименные (с нулевым вспомогательным глаголом или предикативным ядром). Эллиптический переспрос может быть отнесен к одному из выделяемых типов при учете его рематической направленности и ответной реплике собеседника. Часть конструкций ввиду специфических структурных черт или преобладания эмоционального содержания лежат на периферии парадигматической системы.

Ключевые слова: эллипсис; неполное вопросительное предложение; нулевая синтаксическая форма; актуальное членение; корпус английского языка.

Введение

К вопросу неполноты, эллиптичности синтаксических структур и к смежной проблеме синтаксического нуля обращалось большое количество отечественных языковедов как на материале русского (А.А. Шахматов, А.М. Пешковский, В.В. Виноградов, И.А. Попова, П.А. Лекант, И.Ф. Вардуль, Е.М. Галкина-Федорук, С.Н. Цейтлин, И.А. Мельчук, А.П. Сквородников, И.П. Распопов, Г.А. Золотова, Т.В. Булыгина, А.Д. Шмелев), так и на материале английского языков (Л.С. Бархударов, Э.А. Трофимова, В.Л. Юхт, Г.А. Вейхман, О.И. Рейнова, М.Я. Блох и др.).

Данная проблема получила широкое освещение в отечественном языкоznании сначала в трудах филологов-русистов. Хотя существуют некоторые принципиальные различия строя русского и английского языков, наблюдения языковедов на материале русского языка позволили определить основные направления исследования и дали ключ к осмыслинию темы эллипсиса в англистике.

Традиционная грамматика современного русского языка и классические грамматики других языков под термином «неполные предложения» подразумевают различные по типам конструкции предложения, в которых «опущены, но подразумеваются и легко восстанавливаются» главные или второстепенные члены предложения. Поэтому теория неполных предложений развивалась на основании соотнесения неполных предложений с полными.

Логико-грамматическое учение XIX в. постулировало мысль об обязательной двусоставности предложения (подлежащее–сказуемое) на основании двучленного характера логического субъекта (субъект–предикат) [1, 2]. Впервые подчеркнул самостоятельный статус односоставных предложений в речи и выделил предложения, где «опущены» главные члены, А.А. Шахматов [3]. Более пристальное внимание проблеме неполноты уделил А.М. Пешковский, создав формальную классификацию неполных предложений [4].

Трактовка неполных предложений, подчеркивающая их особый структурно-синтаксический статус, их смысловую полноту в заданной коммуникативной ситуации сложилась в лингвистике в середине XX в. Академик В.В. Виноградов ставит по сомнению логические постулаты и говорит о самодостаточности неполных предложений, являющихся особыми структурными типами разговорной речи [5. С. 29]. Под полнотой предложения И.А. Попова предлагает понимать «полноту выражения им реального содержания» [6. С. 20]. Она также вносит мысль о синтаксической невозможности восполнения состава некоторых фраз.

В русской синтаксической традиции противопоставляются понятия эллипсиса и неполноты предложения. Неполными считаются пред-

ложении, где отсутствие одного или нескольких членов восполняется благодаря контексту и ситуации. Эллиптическое предложение достаточно по смыслу, независимо от контекста, но в нем отсутствует необходимый структурный элемент – глагольное сказуемое [7–9]. Однако некоторые исследователи все же считают неоправданным противопоставление данных явлений [10. С. 188].

К проблемным моментам становления теории неполноты и эллиптичности в отечественной русистике можно отнести и достаточно широкую трактовку этих понятий. К неполным предложениям часто относили и незавершенные, недоговоренные конструкции [11], и некоторые типы односоставных и полных предложений [12].

Однако новые тенденции в изучении текста и диалогической речи потребовали обращения к более широкому понятию синтаксической конструкции. Синтаксис пришел к пониманию эллипсиса не как «опущения», «пропуска» элементов, а как неразвернутой синтаксической структуры, отражающей системность в языке [13. С. 116].

Попытки осмыслить эллиптичность структуры предложения, «подразумеваемость» тех или иных отсутствующих элементов привели ученых и к размышлению о нулевых синтаксических формах по аналогии с нулевыми формами в морфологии. Под нулевой формой в синтаксисе понимаются «грамматические значения, не выраженные языковыми средствами» [14. С. 8]. Некоторые лингвисты отделяют явления нуля и эллипсиса [8, 13]. Нуль осмысляется как грамматическая величина, а наличие эллипсиса считают показателем стилистической, экспрессивной окраски высказывания, приметой разговорного регистра речи. Представляется, что такое резкое противопоставление явлений нуля и эллипсиса, нуля и «пропуска» затрудняет лингвистическое описание эллиптических предложений.

Методология исследования

Настоящее исследование опирается на теорию неполных предложений и нулевых синтаксических форм, сложившуюся в отечественной английской синтаксике с учетом наблюдений языковедов-русистов и зарубежного опыта лингвистического описания неполноты синтаксической конструкции. Отличительной чертой изучения данного вопроса на материале английского языка является то, что неполнота и эллипсис трактуются здесь как терминологические синонимы [15. С. 282; 16. С. 94; 17. С. 12].

Рассмотрение эллипсиса как самостоятельной речевой структуры в отрыве от классической теории двусоставности предложения вряд ли является оправданным на материале строя английского языка, в котором полнота предложения эксплицитно или имплицитно заложена в большинство предикативных структур. Сами носители языка интуи-

тивно ощущают эллипсис как некую «недосказанность». «Эллипсис имеет место тогда, когда определенные части предложения не проговариваются» (перевод Е.Н. Воробьевой) [18]. И хотя современная теория языка и синтаксиса признает разнообразие структурных форм предложения, оно продолжает рассматриваться исходя из нормативного наличия традиционно выделяемых главных членов [19. С. 219].

В грамматике английского языка вопрос о соотношении эллипсиса и синтаксического нуля решается более однозначно благодаря особенностям строя, большему тяготению к двусоставности. Даже частные, немногочисленные случаи отклонения от двучленной нормы получают синтаксический нуль, чтобы подвести их под общую схему. Таким образом, «эллиптическим (elliptical) называется предложение, в котором по крайней мере одно слово представлено нулевым вариантом» [20. С. 180].

Вопрос о нулевых формах синтаксических структур получает новое освещение с позиций парадигматического синтаксиса [21]. Понятие нулевой синтаксической формы помогает сопоставить полные и неполные структуры в парадигматической системе. В парадигматическом понимании эллипсис – это нулевание тех или иных позиций. Он является закономерным компонентом системы актуального членения. «При нулюющем сокращении структуры тема высказывания (“данное” в информации) сдвигается на положение общего фона, а рематическая часть высказывания (“новое” в информации) становится единственным, уникальным элементом внешнего выражения». При этом выделяется не только рема целиком, но и ее самый узкий центр – «пик информативной перспективы» [21. С. 94–95; 22. С. 17].

Вопрос классификации эллиптических конструкций традиционно вызывает у исследователей определенные сложности. Классические грамматики английского языка относят к неполным предложениям те, где восполнения требуют главные члены предложения. Двусоставные и односоставные относятся к полным [15. С. 282]. Например, Ю.М. Сергеева полагает, что эллиптические предложения (такие, где отсутствуют один или оба главных члена) являются двусоставными на том основании, что данные члены легко восстанавливаются из контекста. Номинативные же предложения (*Silence*) односоставны [17. С. 12–13]. Профессор М.Я. Блох предлагает считать все предложения с одним выраженным составом односоставными, а внутри данного типа выделять «фиксированные» односоставные (приветствия, слова да / нет и т.д.) и «свободные» (контекстно-эллиптические) предложения [23. С. 153].

Однако в теории английского языка было уделено мало внимания классификации эллиптических предложений по коммуникативным типам (повествовательное, побудительное, вопросительное). Предпринимались попытки дать общую классификацию эллиптических предложений

ний на основании единого критерия – наличия / отсутствия главных членов предложения [24. С. 35–36]. Данное основание для типологии эллипсиса простого предложения не лишено перспективы ввиду возможности построения достаточно понятной, неперегруженной классификации.

Для восполнения нормативной структуры эллиптического предложения ученые используют метод экспликации (иначе субституции). Под экспликацией понимается преобразование, обратное эллипсису (замена нулевой формы того или иного слова эксплицитно выраженным вариантом) [20. С. 180]. Профессор Л.С. Бархударов выделяет синтагматически восполняемые эллиптические предложения, где слова восстанавливаются из окружающего контекста (предшествующего или последующего), и парадигматически восполняемые эллиптические предложения, экспликация которых возможна только на основе других аналогичных языковых конструкций, не зарегистрированных непосредственно в контексте. Экспликация нулевых позиций производится не с целью демонстрации ущербности или недостаточности таких структур в речи, а с целью выявления отсутствующих синтаксических позиций и классификации эллипсиса.

Некоторые эллиптические вопросительные предложения (в том числе переспрос) трудно классифицировать, используя только формальные признаки. Определить коммуникативный тип вопроса становится возможным с позиций теории актуального членения предложения, учитывающей характер ремы вопросительного высказывания и особенности заполнения рематической позиции в ответной реплике. К методике разграничения темы и ремы относится субъектно-предикатное приведение. Это преобразование испытуемой конструкции в такую, где рема попадает в позицию логически выделенного предиката [22].

Материалом предлагаемого исследования послужили тексты британских и американских авторов XX–XXI вв., полученные методом сплошной выборки (на начальном этапе сбора материала), а также данные двух корпусов английского языка Марка Дэвиса (Корпуса современного американского английского языка (*Corpus of Contemporary American English, COCA*) и нового Телевизионного корпуса (*The TV Corpus*), представляющего собой самый живой разговорный вариант языка). В настоящей работе не ставится цель рассмотреть процентное соотношение различных эллиптических структур как ввиду использования разных источников, так и возможной вариативности конструкций. При этом приводятся статистические данные корпуса лишь для отдельных, фиксированных (в основном местоименных) конструкций для предварительной оценки регулярности тех или иных эллиптических речевых употреблений.

Исследование и результаты

Классификация вопросительных высказываний по наличию / отсутствию вопросительного слова является самой распространенной и традиционной [15, 25, 26]. Именно она легла в основу исследования. Внутри двух данных типов вопросительных предложений выделяются структуры без эксплицитно выраженного предикативного ядра или с нулевой формой того или иного главного члена предложения.

1. Местоименные эллиптические структуры.

1.1. Местоименные структуры с нулевым предикативным ядром. К данному типу относятся модели, состоящие из одиночных вопросительных слов (например, *What?*, *Why?*) и фраз (*How much?*, *What time?* и т.д.) при нулевом подлежащем и сказуемом. Сюда мы включаем и конструкцию *вопросительное местоимение + предлог*, подразумевая как устойчивые сочетания (*How about?*), так и предлог в позиции конца вопросительного предложения в разговорном употреблении (*Where (аге you) from?*). Местоименные вопросительные предложения без предикативного ядра – это высокопродуктивный тип вопроса. Например, самыми употребимыми однословными структурами являются *What?* с 40 948 формами в основном корпусе и 379 675 в телевизионном и *Why?* (18 579 примеров в основном корпусе, 85 005 – в телевизионном). При этом учитываются все формы с предлогами и прочие неполные структуры (*But why?*, *Why then?*, *Go where?*).

Обратимся к практическому материалу. Пример, данный ниже, относится к классическому случаю синтагматически восполнляемого эллипсиса, где контекст стимулирующей реплики служит восполняющей базой для неполного вопросительного предложения (Экспликация: *Why were you scared?*).

I was scared. **Why?** It's all so natural, Owen. It happens all the time (J. Updike. Villages).

Восполнению здесь подвергается нулевая форма подлежащего и сказуемого с инвертированным, вопросительным порядком следования членов (вспомогательный глагол – подлежащее – смысловой глагол). Рема вопросительного предложения как центр запроса информации открыта. Она намечает рематическую позицию ответного предложения. Открытость ремы особенно очевидна для конструкций специального (местоименного) вопроса, где вопросительно-рематический пик выражается словом или словосочетанием специализированной вопросительно-местоименной природы [22. С. 18]. Таким образом, в вопросительных структурах, выраженных только вопросительным местоимением или местоименной фразой, вопросительно-рематический пик оказывается особенно акцентуализированным. Это справедливо для всех эллиптических местоименных предложений.

В следующем примере адекватным контекстом для моносемантизации однословной эллиптической реплики *Why?* служит макроконтекст «слева». Предшествующей репликой является повествовательное по форме и вопросительное по коммуникативному заданию предложение в составе сложносочиненного *you chose it for me?*:

Lauren doesn't understand. "That was the only note like that and you chose it for me? **Why?** You don't know me. How do you know it's a great day because I'm in it?" (COCA, Donna VanLiere. The Christmas town. 2017).

Синтагматически восполняемым эквивалентом данного однословного вопроса может служить вариант *Why did you choose it for me?*. Структурному восполнению здесь подвергается нулевая основа предложения. Эксплицируются здесь, в отличие от предыдущего примера, и второстепенные члены (дополнения). Этого требует обязательная объектная валентность глагола *choose*, поскольку без ее реализации будет ощущаться как позиционная, так и смысловая неполнота. Контекст, служащий восполняющей базой, находится не в стимулирующей реплике, а в предыдущем высказывании ребенка. Данный однословный вопрос выражает искреннее приятное недоверие, изумление ребенка на внимание и заботу со стороны взрослого.

Иногда эллиптический вопрос может быть лишь парадигматически восполняемым, поскольку его контекстуальное окружение (стимулирующая реплика и предваряющий контекст) не дает точных структур для синтагматического восполнения:

"But what had I eaten for lunch on January 17? What socks had I worn? And what about the book, Allan? **What about the book?**" "**What book?**" (COCA, Cliff Hudder. Misplacement. 1997).

Если эллиптическое вопросительное предложение *What book?* еще можно достаточно легко эксплицировать, восполнив нулевую основу (*What book do you mean?* или *What book are you talking about?*), то стимулирующий неполный вопрос *And what about the book, Allan?* не поддается восполнению до нормативной, субъектно-предикатной основы без трансформации всей синтаксической конструкции. Таким образом, вопросительные конструкции с *what about* (*What about Ann?* *We can't just leave her here.*) или вопрос-предложение с *how about* (*How about a drink?*) представляют собой особый вид эллиптических предложений, которые не подлежат полному субъектно-предикатному восполнению.

В конструкциях *вопросительное местоимение + предлог*, как в случае с местоимением *what*, где предлог обычно ставится в конце вопросительного предложения (*What are you talking about?*), эллипсис вполне легко поддается экспликации. Например:

"That nice Deputy Atwater came by and said he needed to speak with you." "Frank almost choked on his coffee. "He did? **What about?**" (COCA,

Fred Van Cleave, The Mycojuana Incident. 2001) – Экспликация: *What did he need to speak with me about?*

Нужно иметь ввиду, что вопросительные структуры без предикатного ядра, являясь эмоционально заряженными, экспрессивными вариантами полных вопросительных форм, могут скрывать в себе более насыщенный эмоциональный подтекст, который не может быть выражен адекватно простой экспликацией нулевых позиций. В следующем примере буквальная экспликация неполного предложения *No, why? → No, she didn't. Why did she talk with me yesterday?* не точно соответствует коммуникативному заданию вопроса – выразить изумление наряду с запросом информации. Наиболее адекватен ситуации здесь был бы вариант с модальными глаголами *would* или *need* – *No, she didn't. Why would she talk with me? (Why did she need to talk with me?)* (Зачем ей со мной говорить?):

“Did she talk with you yesterday?” “**No, why?**” (COCA, A.J. Franze, The advocate's daughter. 2017).

Следует учитывать, что в определенном проценте структур восстановление нулевых форм может быть существенно затруднено ввиду затушевывания вопросительной семантики и преобладания эмоционального компонента. Например:

Jenny. They're alright. You know she and mother don't talk to each other?

Beatie. **What, again?** Whose fault is it this time?

Jenny. Well, mother, she say it's Pearl's fault and Pearl say it's mother (A. Wesker. Roots).

Можно предположить, что местоимение *what*, выражающее сильное изумление, носит характер междометного выкрика и эквивалентно идиоме *You don't say!* (Да ну! Не может быть!). Вариант в вопросительной форме *What do you say?* (Что вы на это скажите?) не будет отражать функциональное содержание данного вопроса.

Таким образом, эллиптические структуры, не обладающие субъектно-предикатной двусоставностью (эмоциональные реакции), не нужно сравнивать с полными – они лежат на «периферии» парадигматической системы [21. С. 91]. Очень часто возможность экспликации находится в прямой зависимости от преобладания в вопросе эмоционального компонента – чем он выше, тем труднее восполнить нулевые формы.

1.2. Местоименные структуры с нулевым вспомогательным глаголом. Восполнение неполносоставных местоименных структур с нулевым вспомогательным глаголом по объективным причинам не вызывает затруднений. Такой тип экспликации правильнее отнести к парадигматическому типу, поскольку восполнение нулевой формы не требует обращения к контексту слева или справа, а нулевой вспомога-

тельный глагол легко определяется подлежащим и grammaticalской формой основного глагола. По очевидным причинам данную группу не могут составлять вопросы к подлежащему.

По видовременному типу данные предложения в основном являются предложениями в форме настоящего продолженного времени (например, конструкция *Where you going?* с 3 116 примерами в Телевизионном корпусе). Формы настоящего совершенного употребляются гораздо реже (*What you done?* – 35 вопросительных структур в том же корпусе). Такая видовременная ориентация на настоящее время объясняется тем, что коммуникативной целью данных вопросов является не только запрос информации, но и выражение собственного эмоционального отношения к действиям собеседника в развертываемой коммуникативной ситуации, попыткой оказать речевой воздействие на оппонента. Соотношение информативной и добавочной, эмоционально-оценочной семантики может быть различным. Преобладание того или иного значения может быть достаточно четко определено по тому, заполняется ли рематическая перспектива вопроса в ответной реплике в соответствии с семантическим характером запроса. Сравним следующие варианты:

- 1) Don't worry, Boo. – Yeah, **but where you going?** – To see my friend (TV Corpus, Series: The Get Down. 2017);
- 2) No, seriously, Franks, **what you done?** Well, it's my birthday tomorrow. And I know you'll have arranged a lovely surprise for me (TV Corpus, Series: Frankie. 2013);
- 3) Did you just stop this car? **What you doing?** Don't you do that. You turn this key and you start driving, right? You drive now! You hear what I'm saying? Drive! Now! Drive! (TV Corpus, Series: The Aliens. 2016).

Полноструктурные варианты данных эллиптических предложений очевидны (*Where you going?* → *Where are you going?* *What you done?* → *What have you done?* *What you doing?* → *What are you doing?*). Но если в первом варианте рематическая позиция в ответной реплике оказывается заполненной, второй вопрос также задается с целью получения информации (информацию не предоставляют, потому что она является тайной), то третий не требует ответа от партнера по коммуникации. Его цель – оказать эффективное речевое воздействие на собеседника, выразить тревогу и даже ужас в связи с его неправильными действиями.

1.3. Местоименные структуры с нулевым подлежащим и вспомогательным глаголом. В данную группу входят эллиптические вопросительные конструкции, образованные сочетанием вопросительного местоимения *why* (в редких случаях возможны конструкции с *where*) и переходного или непереходного глагола. Необходимо отметить, что многие глаголы (*bother, ask, write*) употребляются как в пере-

ходном, так и непереходном варианте. Данные конструкции могут распространяться второстепенными членами. Эллиптические вопросительные предложения с нулевыми подлежащим и вспомогательным глаголом закономерно не могут быть образованы вопросительными местоимениями, которые заполняют в предложении позицию подлежащего (например, *who*, *what*). Вопросы к определению и дополнению для данной группы нехарактерны. Наиболее регулярный характер носят вопросы к обстоятельствам причины и места. Обратимся к примерам.

1) Maybe we can find a manager who will let us in. – Well, we could do that, sure, but... **Why bother him?** (TV Corpus, Series: Due South, 1997) – «Зачем беспокоить его?»;

2) **Why (should we) bother waiting any longer?** (Longman Dictionary of English Language and Culture) – «Зачем ждать?».

В данных образцах восполнению подлежат нулевые формы вспомогательного (модального) глагола и подлежащего. Восполнение нулевой формы подлежащего не вызывает затруднений. Экспликация глагола происходит не так однозначно. Для передачи заложенного эмоционально-оценочного содержания и получения точного семантического варианта в большинстве случаев нулевую позицию необходимо заполнить модальным глаголом. Восполнение первого примера позволяет получить следующие варианты полной конструкции – *Why (should we) bother him?* (*Why (do we need to) bother him?* / *Why (need we) bother him?*). Вариант восполнения второй конструкции был изначально заложен в словарной статье.

Адекватным восполнением следующей конструкции с непереходным глаголом может служить вариант *Why do you cry?*. Использование настоящего простого времени здесь, вероятно, продиктовано соображениями речевой экономии.

Why cry? – Because I've done this (TV Corpus, Series: True Blood. 2009).

Эллиптическая вопросительная конструкция может входить в состав сложноподчиненного предложения:

Oh, if you're so innocent, why run? – Because I have 10 outstanding parking tickets, and my street permit to perform expired last week, so I didn't want to get slapped with a fine (TV Corpus, Series: Rosewood Asphyxiation & Aces, 2017) – Экспликация: *Oh, if you're so innocent, why do you run?*

Конструкция «*how*, *what*, *who*, *whom*, *which*, *when*, *where*» и инфинитив с частицей *to* в функции дополнения обычно образуют придаточное предложение в составе сложного (*I don't know what to say*). В разговорной речи встречаются примеры употребления данной конструкции как самостоятельного вопросительного предложения. Очевидно, что в нулевой позиции здесь находятся подлежащее и модальные глаголы, как, например, в следующем отрывке. Данный вариант

получает синтагматическое восполнение, поскольку модальный глагол находится в ближайшем контексте.

What to buy? Do you know that and I have clothes. I do not need shopping. (TV Corpus, Series: Jersey Shore. 2011) – Экспликация: *What do I need to buy?*

Интересную почву для размышлений создают вопросительные эллиптические конструкции типа *Go where?*, состоящие из глагола и вопросительного местоимения в позиции обстоятельства.

I'm sorry. I have to go. – **Go where?** – I have to take care of something (TV Corpus, Series: Mr. Kaplan. 2017).

Подлежащее и вспомогательный глагол представлены в таком предложении нулевыми формами. Восполнение структуры до нормативного образца невозможно без ее инверсии, что приведет к варианту *Where do you have to go?*. Однако, чтобы получить более точный эквивалент эллиптической формы, учитывающий ее эмоционально-экспрессивное содержание, неформальный тон, нужно употребить структуру с прямым порядком слов (*You have to go where?*). Конструкция *Go where?* является довольно частотной (663 примера употребления в Телевизионном и 69 – в Корпусе современного американского английского языка).

Для сравнения: вариант, где вопросительное местоимение занимает нормативную позицию начала вопросительного предложения, является гораздо менее типичным, нерегулярным образованием (по два употребления на оба корпуса).

Where go? Uh, the game. Football. I go. (TV Corpus, Series: Shameless. 2012).

Это, очевидно, объясняется двумя причинами. Во-первых, вопросительные предложения с прямым порядком слов более типичны для разговорного языка. Во-вторых, в конструкции *go where* местоимение заполняет позицию обстоятельства, повторяя состав стимулирующего повествовательного предложения.

2. Неместоименные вопросы.

Данную группу образуют как неполные вопросительные конструкции с нулевым вспомогательным глаголом, так и с нулевым предикативным ядром. К неместоименным вопросительным предложениям традиционно относят общие, альтернативные и разделительные вопросы. С позиций актуального членения данные три типа вопроса можно объединить в одну группу на основании схожести характера открытости их ремы. Рематическая открытость таких конструкций заключается в том, что их рема предъявляет точно указанный набор смыслов для выбора в требуемом ответном высказывании, т.е. данная рема выделяется открытым характером предлагаемой ею альтернативы. Единственным отличием является то, что общий и разделительный вопросы вы-

ражают такую альтернативу в скрытом виде, являясь неразвернутыми альтернативными [22. С. 18]. Наглядно показать альтернативную открытость ремы общего вопроса (выбор да / нет) позволяет метод субъектно-предикатного приведения конструкций:

We need you to bring us to see your brother. – What? – In person. – **You crazy?** – And then we need you to arrest him (TV Corpus, Series: Timeless. 2017).

Приведение: *You (are) – crazy, not crazy?*

“You seriously think he’s going to turn down a great big whack of dough?” (S. Grafton. “M” is for Malice).

Приведение: *He’s going to turn down a great big whack of dough – you think, you don’t think?*

Эллиптические неместоименные вопросы с нулевым вспомогательным глаголом легко восполняются без привлечения ближайшего окружения (*You crazy?* → *Are you crazy?* *You seriously think.* → *Do you seriously think?*).

Иная картина складывается, когда в нулевой позиции оказывается основа предложения. При ее экспликации не обойтись без контекста. Субъектно-предикатное приведение данного открыто-альтернативного вопроса показывает альтернативу иного рода, не связанную с простым подтверждением или опровержением информации.

...and Owen had to look twice at Phyllis to verify that she was. Was lovely. **True or false?** (J. Updike. Villages).

Приведение: *It (was) – true or (was) – false?*

Экспликация: *True or false? → Was it true or false?*

Разделительные эллиптические вопросы являются структурами с нулевым предикативным ядром. Благодаря повторению конструкции во второй части предложения их импликативные модели легко восстанавливаются до полноструктурного варианта даже в изолированном положении.

The last time I saw Norris I waved him goodbye when we sent him to prison, and he here now with a new name, a new profession, a new face. **Nice, is not it?** (TV Corpus, Series: Automan. 1984) – Экспликация: *It is nice, is not it?*

3. Переспрос.

Одним из типов эллиптических вопросительных предложений является переспрос. Эмоциональный переспрос благодаря своей четкой рематической направленности чрезвычайно экспрессивен и побуждает собеседника к уточнению требуемой информации в наиболее эффективной форме. Переспрос определяется как речевое действие, связанное с психической реакцией собеседника на предыдущее высказывание. Это могут быть переспрос-уточнение (относительно одного элемента вопросительного высказывания) и полный переспрос (относительно полной семантической структуры предыдущего высказывания) [27. С. 83–84].

Проблема классификации переспроса представляется достаточную серьезной ввиду его структурного разнообразия. Частичный переспрос является эллиптическим. Он может быть произведен относительно различных членов предложения. Переспрашивается наиболее значимый, рематический компонент высказывания-стимула. Особенностью эллиптического переспроса является то, что его pragматической целью является не только уточнение информации, полученной от собеседника, но и выражение собственного эмоционального отношения к полученному сообщению. В случае полного переспроса (*I made you do? You don't know?*), когда предиктивное ядро повторяется, не возникает вопроса о коммуникативном типе вопросительного предложения – это общий вопрос или с позиций актуального членения – неразвернутый альтернативный. Напомним, что рематическая открытость таких вопросительных конструкций выражается в точно очерченном характере предоставляемой альтернативы – да / нет [22. С. 18].

Но в случае эллиптических, неполных конструкций, вопрос об отнесение их к тому или иному коммуникативному типу не находится в прямой зависимости от наличия / отсутствия вопросительного местоимения. В следующем обмене репликами *Nimby?* является переспросом относительно дополнения. Ответная реплика со всей очевидностью демонстрирует цель переспроса – выяснить значение непонятного термина, употребленного в речи собеседника. Использование метода восполнения нулевых позиций в качестве эксперимента позволяет получить следующий местоименный вопрос – *What is nimby?*, который со всей ясностью демонстрирует его рематическую перспективу, заполняемую в ответном эллиптическом высказывании *Not in My Back Yard.* (Экспликация: *Nimby stands for Not in My Back Yard.*)

“...and isn’t crying ‘Nimby’ somewhat anti-democratic, even anti-patriotic under your great guy Bush Two?”

“**Nimby?**”

“*Not in My Back Yard*” (J. Updike. Villages).

Общий вопрос (со скрытой альтернативой) требует либо подтверждения, либо опровержения полученной информации. В некоторых диалогических единствах благодаря однозначной ответной реакции, как в следующем отрывке, рематическая направленность вопроса может быть четко определена. Хотя проба синтагматическим восполнением кажется здесь излишней, она помогает выявить эмоционально-экспрессивную окраску переспроса благодаря введению интенсификатора *really*: *Are you really going to Hollywood?* Таким образом, повторение обстоятельства *Hollywood?* сигнализирует недоверие и удивление.

Girl. And I told you before, I am going to Hollywood, California, to have a screen test. They want me in pictures.

Man. **Hollywood?**

Girl. Yes. (W. Inge. People in the Wind).

Чтобы показать более наглядно рематическую направленность вопроса, воспользуемся методом субъектно-предикатного приведения.

Вопрос: *You are going to Hollywood – not going to Hollywood?*

Ответ: *Yes, I am going to Hollywood.*

Благодаря этой трансформации мы можем наблюдать, что ответ заполняет предложенную альтернативу согласно вопросительно-рематической программе, заложенной в переспросе.

Заключение

Основание для классификации по наличию / отсутствию вопросительного слова и нулевой позиции главных членов предложения позволяет выстроить достаточно четкую типологию вопросительных эллиптических предложений. Структурный принцип классификации не может быть полным без учета функционально-семантического содержания эллиптического вопроса. Именно теория актуального членения предложения, учитывающая специфическую открытость ремы вопроса и рематическую позицию ответного высказывания, позволяет дополнить и обосновать предложенный принцип классификации и специфицировать примеры, где структурная недостаточность формы не позволяет отнести их к тому или иному типу. Многие рассмотренные примеры свидетельствуют о том, что эллиптичность конструкции не является лишь следствием речевой экономии и желания избежать повторения информации. Очень часто формальная неполнота свидетельствует об эмоциональном компоненте информации вопросительного высказывания. Как известно, эмоциональная окраска высказывания тесно связана с его выразительностью.

Таким образом, «отсутствие» элементов структуры является значимым, так как оно очень часто выполняет задачу экспрессивного воздействия на партнера по коммуникации. Представляется, что дальнейшее исследование эллиптических вопросов и других неполных коммуникативных типов предложения с использованием живого материала, представленного в корпусах языка, является чрезвычайно перспективным направлением как в плане соотнесения употребительности тех или иных типов эллиптических конструкций, так и определения особенностей их функционирования в устной речи.

Литература

1. **Буслаев Ф.** Учебник русской грамматики. М. : Типография Э. Лисснера и Ю. Романа, 1896. 239 с.
2. **Потебня А.А.** Из записок по русской грамматике. Т. 1: Введение. Воронеж : Типография Н.Д. Гольдштейна, 1874. 161 с.

3. **Шахматов А.А.** Синтаксис русского языка. М. : Эдиториал УРСС, 2001. 624 с.
4. **Пешковский А.М.** Русский синтаксис в научном освещении. 8-е изд., доп. М. : Языки славянской культуры, 2001. 544 с.
5. **Виноградов В.В.** Некоторые задачи изучения синтаксиса простого предложения (на материале русского языка) // Вопросы языкоznания. 1954. № 1. С. 3–29.
6. **Попова И.А.** Неполные предложения в современном русском языке // Труды Института языкоznания АН СССР. М. : АН СССР, 1953. Т. 2. С. 3–136.
7. **Основы** русской грамматики: Морфология и синтаксис : учеб. пособие для филол. спец. ун-тов / И.П. Распопов, А.М. Ломов. Воронеж : Изд-во Воронеж. ун-та, 1984. 351 с.
8. **Мельчук И.А.** О синтаксическом нуле // Типология пассивных конструкций: Диатезы и залоги / отв. ред. А.А. Холодович. Л. : Наука, 1974. 380 с.
9. **Лекант П.А.** «Неполные предложения» в курсе современного русского языка // Ученые записки Красноярского государственного педагогического института. 1960. Т. 16. С. 187–198.
10. **Золотова Г.А.** Коммуникативные аспекты русского синтаксиса. М. : Наука, 1982. 368 с.
11. **Грамматика** русского языка / [редкол.: акад. В.В. Виноградов и др.]. М. : Изд-во Акад. наук СССР, 1952–1954. Т. 2, ч. 2. С. 88–122.
12. **Цейтлин С.Н.** Строение предложения и речевая ситуация (к проблеме эллиптичности предложения) // Функциональный анализ грамматических категорий и единиц. ЛГПИ им. А.И. Герцена. Л., 1976. С. 37–46.
13. **Сквородников А.П.** О критерии эллиптичности в русском синтаксисе // Вопросы языкоznания. 1973. № 3. С. 114–123.
14. **Галкина-Феодорук Е.М.** О нулевых формах в синтаксисе // Русский язык в школе. 1962. № 2. С. 6–12.
15. **Бархударов Л.С., Штэллинг Д.А.** Грамматика английского языка. М. : Высш. шк., 1973. 423 с.
16. **Вейхман Г.А.** Признаки неполноты предложения в современном английском языке // Научные доклады высшей школы. Филологические науки. М. : Высш. шк., 1962. № 4. С. 89–100.
17. **Сергеева Ю.М.** Синтаксис английского языка: от слова к тексту. = A Students' Guide to English Syntax: from Word to Discourse : учеб. пособие. М. : МПГУ, 2018. 204 с.
18. **Topics in ellipsis / ed. by Kyle Johnson.** Cambridge : Cambridge University press, 2008. 301 p.
19. **Кобрина Н.А., Болдырев Н.Н., Худяков А.А.** Теоретическая грамматика современного английского языка. М. : Высшая школа, 2007. 368 с.
20. **Бархударов Л.С.** Структура простого предложения современного английского языка. 2-е изд. М. : Изд-во ЛКИ, 2008. 200 с.
21. **Блок М.Я.** Факультативные позиции и нулевые формы в парадигматическом синтаксисе // Проблемы синтаксиса английского языка. М., 1970. Т. 422. С. 75–105.
22. **Блок М.Я.** Коммуникативные типы предложения в аспекте актуального членения // Иностранные языки в школе. 1976. № 5. С. 14–23.
23. **Блок М.Я.** Теоретические основы грамматики : учеб. 4-е изд., испр. М. : Высш. шк., 2005. 239 с.
24. **Власян Н.Р.** Особенности эллиптических конструкций в англоязычном разговорном дискурсе (на материале англоязычных художественных произведений) // Актуальные проблемы лингвистики: Взгляд молодых исследователей : сб. науч. ст. / под ред. Г.Р. Власян, М.А. Самковой. Челябинск, 2015. С. 33–37.
25. **Jespersen J.** Essentials of English Grammar. London, 1933.
26. **Roberts P.** English Syntax. An Introduction to Transformational Grammar. New York, 1964.
27. **Чахоян Л.П.** Синтаксис диалогической речи современного английского языка. М. : Высш. шк., 1979. 166 с.

Поступила в редакцию 15 декабря 2019 г.

Сведения об авторе:

Воробьева Елена Николаевна – кандидат филологических наук, доцент, Вологодский институт права и экономики Федеральной службы исполнения наказаний (Вологда, Россия). E-mail: helenvorobyova@mail.ru

ELLIPTICAL INTERROGATIVE STRUCTURES (ON THE ENGLISH LANGUAGE MATERIAL)

Vorobyova Y.N., Ph.D., Associate Professor at the Vologda Institute of Law and Economics of the Federal Penitentiary Service (Vologda, Russia). E-mail: helenvorobyova@mail.ru

DOI: 10.17223/19996195/48/6

Abstract. An ellipsis is defined as a structural incompleteness of a syntactic construction. Ellipticity is a typical feature of colloquial speech due to the presence of objective conditions for its implementation – nonverbal means of speech communication, the preliminary knowledge of participants in communication, the context of a specific speech situation. The problem of ellipticity of syntactic constructions was widely covered in the Russian linguistics both on the material of Russian and English languages. The theory of English considers ellipticity as a special case of incomplete sentences. The issue of incomplete structures is closely related to the concept of a zero syntactic form. The presence of syntactic zeros allows correlating full structures with incomplete structures. These pairs in opposition are characterized by the displacement of the mark from the presence to the absence in a paradigmatic series (M.Y. Blokh). The method of explication of zero syntactic positions allows classifying different elliptical constructions. The classification of interrogative sentences based on the presence or absence of an interrogative pronoun is the most traditional. This classic principle of typology can be correlated with the specific character of the rheme in pronominal and non-pronominal questions. The elliptical question as a natural component of the system of actual division is to be considered on the account of the peculiarities of its rhematic function. This becomes especially evident when considering elliptical echo questions. Their systematization is impossible without taking into account functional and semantic content. Based on the principle of classification by the presence / absence of the interrogative pronoun and the zero position of certain principal members of a sentence (according to the traditional understanding of the sentence as a two-part predicative structure), the following types of elliptical interrogative sentences can be distinguished: pronominal elliptical (with a zero subject-predicate base, with a zero auxiliary verb, with a zero auxiliary verb and a subject) and non-pronominal (with a zero auxiliary verb or a zero subject-predicate base). The elliptical echo questions can be referred to one of the two given types at the account of their rhematic prospective and the character of the response. Some constructions, due to specific structural features or predominance of emotional content, lie on the periphery of the paradigmatic system.

Keywords: Ellipsis; incomplete interrogative sentence; zero syntactic form; actual division; the English language corpus.

References

1. Buslaev F. Uchebnik russkoi grammatiki [Textbook of Russian grammar]. M.: 1896. 239 p.
2. Potebnya A.A. Iz zapisok po russkoi grammatike. Tom 1. Vvedeniye. [From the notes on Russian grammar. Volume 1. Introduction]. Voronezh, 1874. 161 p.
3. Shakhmatov A.A. Syntaksis russkogo jazyka. [Syntax of the Russian language]. M.: Editorial URSS, 2001. 624 p.
4. Peshkovsky A.M. Russkij syntaksis v nauchnom osveschenii. [Russian syntax in scientific light. 8-e izd.]. M., 2001. 544 p.
5. Vinogradov V.V. Nekotoriye zadachi izucheniya syntaksisa prostogo predlozheniya [Some problems of studying the syntax of a simple sentence (by the material of the Russian language)] // Voprosy jazykoznanija. No. 1, 1954. pp. 3-29.

6. Popova I.A. Nepolniye predlozheniya v sovremenном russkom yazyke [Incomplete sentences in modern Russian] // Trudi Instituta jazykoznanija AN SSSR. T.2. M.: AN SSSR, 1953. pp. 3-136.
7. Osnovi russkoi grammatiki. Morphologiya i syntaksis [Basics of Russian grammar: Morphology and syntax] / I.P. Raspopov, A.M. Lomov. Voronezh, 1984. 351 p.
8. Melchuk I.A. O syntaksicheskem nulye [On the syntactic zero] // Tippologiya passivnyh konstruktsij: Diatezi i zalogi. Leningrad: Nauka, 1974. 380 p.
9. Lekant P.A. “Nepolniye predlozheniya” v kurse sovremennoj russkogo jazyka [“Incomplete sentences” in the course of modern Russian language] // Uch. Zap. Krasnoyarsk. gos. ped. in-ta. Krasnoyarsk, 1960. T. 16. pp. 187-198.
10. Zolotova G.A. Kommunikativnij aspekt russkogo syntaksisa [Communicative aspects of Russian syntax]. M.: Nauka, 1982. 368 p.
11. Russkaya grammatika [Russian grammar]. M., 1952-1954. T.2. Ch. 2. pp. 88-122.
12. Zeitlin S.N. Stroeniye predlozheniya i rechevaya situatsiya [The structure of sentences and speech situation (on the issue of ellipticity of the proposal)]. V kn. Funktsionalnij analiz grammaticeskikh kategorij i edinits. L., 1976. pp. 37-46.
13. Skovorodnikov A.P. O kriterii elliptichnosti v russkom syntaksise [On ellipticity criteria in Russian syntax]. 1973. No. 3. p. 114-123.
14. Galkina-Fedoruk E.M. O nulevih formah v syntaksise [On the zero forms in syntax] // RYSh. 1962. No. 2. pp. 6-12.
15. Barkhudarov L.S., Stelling D.A. Grammatika angliyskogo jazyka [The English Grammar]. M., 1973. 423 p.
16. Weichman G.A. Priznaki nepolnoti predlozheniya v sovremennom angliyskom jazyke [Signs of incomplete sentences in modern English] // Nauchniye dokladi vyshei shkoly. Filologicheskaya nauka. M. 1962. No. 4. pp. 89-100.
17. Sergeeva Yu.M. Syntaksis angliyskogo jazyka: ot slova k tekstu. = A Students’ Guide to English Syntax: from Word to Discourse: tutorial. Moscow: MPGU, 2018. 204 p.
18. Topics in ellipsis / ed. by Kyle Johnson. Cambridge: Cambridge univ. press, 2008. 301 p.
19. Kobrina N.Ah., Boldyrev N.N., Khudyakov A.A. Teoreticheskaya grammatika sovremennoj angliyskogo jazyka [Theoretical grammar of modern English] / N.Ah. Kobrina. M., 2007. 368 p.
20. Barkhudarov L.S. Struktura prostogo predlozheniya v sovremennom angliyskom jazyke [The Structure of a simple sentence in modern English]. M., 2008. 200 p.
21. Bloch M.Ya. Fakultativniye pozitsii i nulevyе formi v paradigmaticeskem syntaksise [Optional positions and zero forms in paradigmatic syntax.] V kn. Problemi syntaksisa angliyskogo jazyka. M., 1970. T. 422. pp. 75-105.
22. Bloch M.Ya. Kommunikativnye tipy predlozheniya v aspekte aktualnogo chleneniya [Communicative types of sentences in the aspect of actual division] // IYASH. 1976. No. 5. pp. 14-23.
23. Bloch M.Ya. Teoreticheskiye osnovi grammatiki [Theoretical foundations of grammar]. M., 2005. 239 p.
24. Vlazan N.R. Osobennosti ellipticheskikh konstruktsij v angliyskom razgovornom diskurse [Features of elliptical structures in English spoken discourse] // Aktualniye problemy lingvistiki. Chelyabinsk, 2015. pp. 33-37.
25. Jespersen J. Essentials of English Grammar. L., 1933.
26. Roberts P. English Syntax. An Introduction to Transformational Grammar. N.Y., 1964.
27. Chakhoyan L.P. Syntaksis dialogicheskoi rechi sovremennoj angliyskogo jazyka [Syntax of modern English dialogic speech]. M., 1979. 166 p.

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 социалекта; 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, начатого 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 терминологического определения данных категорий вводятся 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 узса. 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 понятие «социолект» включается понятие социального типа (речь «среднего индивида»), представляющего свою социальную группу, культуру; иными словами, социолект – инвариантный признак социально маркированной подсистемы языка.

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) [3].

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

успешное 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 [3].

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 [Там же]. 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, обусловливающее 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 Куртенэ [4]. Теоретическая база для данной методологической посылки разработана в отечественной психологии, социологии, социальной лингвистики и психолингвистики [5–15].

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

I. Частная модель «гендер» при анализе использования локализмов и архаизмов. Исследование гендера началось в рамках изучения городской разговорной речи [16–18]. Для изучения 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 [19]. 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, в то время как женщины употребляют 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 рожде-

ния», «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 (см. табл. 1; существенные расхождения частот выделены жирным шрифтом).

Таким образом, мужчины и женщины примерно одинаково знают архаическое слово, но при этом мужчины в речи употребляют архаизмы значительно активнее, чем женщины.

П. 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» [20. 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» [21. С. 27].

Как отмечают авторы хрестоматии «Городские социолекты: пермская городская речь», «учет возрастной дифференциации испытуемых традиционен в социо- и психолингвистике» [22. 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, по десятилетиям. Страна «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 до 35 лет и 40 человек старше 35). Группа до 35 лет представлена в основном студентами различных специальностей высших учебных заведений Перми. Группа после 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) (табл. 2).

Т а б л и ц а 2
Выборка слов для эксперимента

Семантика	Слова	
	Нетипичные	Типичные
Конкретная	кафе	друг
	бигуди	покупка
	компьютер	помада
	ралли	аптека
	лекция	учебник
Абстрактная	фиаско	любовь
	табу	душа
	эгоизм	торжество
	дисгармония	карьера
	идеал	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, наличие двойных согласных в корнях слов); среди морфологических примет – несклоняемость слов, отсутствие флексий). С другой стороны, 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 (1912) и имеет в психологии название метода удержанных членов ряда. Согласно этому методу, задача испытуемого заключается в том, чтобы постараться запомнить предъявленный ему стимульный ряд и воспроизвести все, что запомнилось [23].

Получено 675 словоответов (377 от испытуемых до 35 лет и 298 старше 35); результаты запоминания слов в порядке их предъявления в процентах даны в табл. 3.

Т а б л и ц а 3
Результаты запоминания лексических единиц, %

№ пп.	Слово	Возраст, лет	
		до 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	30,0
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 до 35 и старше 35 лет. Горизонтальными линиями разделены три зоны запоминания: высокая (100–70%), средняя (30–70%) и низкая (0–30%).

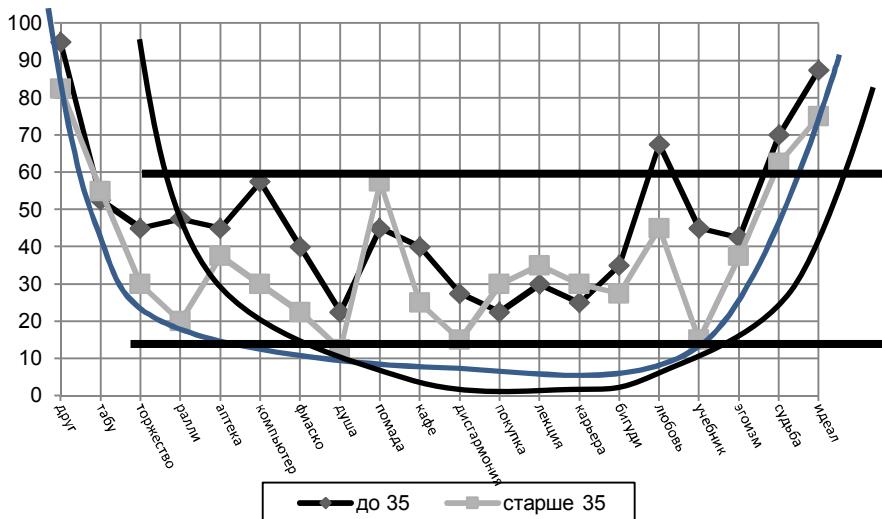


Рис. 1. Сравнительный анализ запоминания ряда лексических единиц испытуемыми до 35 и старше 35 лет

Лексема *друг* имеет 95% запоминания у информантов до 35 лет и 82,5% у информантов старше 35. 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% до 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 до 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 до 35 лет. Более правдоподобным является следующее объяснение: увлечения современных молодых людей гонками, модное времяпрепровождение.

Слово *аптека* имеет близкие проценты запоминания – 45% у испытуемых до 35 лет и 37,5% у испытуемых старше 35. 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 до 35 лет (57,5 и 30%). Лексическая единица *фиаско* тоже с довольно большой разницей выделена испытуемыми до 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 до 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 до 35 лет повлиял как лингвистический фактор (нетипичная фонетическая форма), так и социопрагматический.

Слово *дисгармония* запомнилось информантам до 35 лет лучше, чем в группе информантов старше 35 (27 и 15% соответственно). 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 30 и 35%, 25 и 30% и 35 и 27,5% соответственно.

Понятно, что лексема *любовь* должна была лучше запомниться испытуемым до 35 лет. Так и случилось – 67,5 и 45%. 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 до 35 лет 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 до 35 лет.

Запоминание лексем *судьба* (70% у информантов до 35 лет и 62,5% у информантов старше 35) 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: *ралли*, *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 pragmaticический фактор: слова *ралли* и *компьютер* обозначают реалии современной жизни, интересующие испытуемых до 35 лет в большей степени, нежели информантов старше 35 лет; словоформа *любовь*, несмотря на довольно высокий показатель запоминания в группе старше 35 лет, актуальней для испытуемых до 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 до 35 и старше 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 до 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 до 35 лет и 2 у испытуемых старше 35), средняя зона характеризуется «плотностью» у испытуемых до 35 (12 и 7 слов). Соответственно низкая зона состоит из 11 лексем испытуемых старше 35 лет и 5 лексем испытуемых до 35 лет; 3) в соответствии с показателями запоминания мы определили по четыре слова, выделяемые при запоминании каждой группой: до 35 лет – *компьютер, помада, кафе, любовь*; старше 35 лет – *аптека, помада, лекция, любовь*. Интересен тот факт, что два слова совпадают (*помада* и *любовь*); два других слова (у испытуемых до 35 лет – *компьютер, кафе*, а у испытуемых после 35 – *аптека, лекция*) нет. Это подчеркивает многофакторность аспектов, влияющих на процесс запоминания; 4) выявилось влияние pragmatики: 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 до 35 лет; б) приоритетное запоминание конкретных лексем с типичной для русского языка формой информантами старше 35 лет.

III. 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 силы влияния факторов (ДА), адаптированная к лингвистическому материалу А.С. Штерн [14]. 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 [Там же].

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 участвовали 48 человек. Возраст информантов представлен четырьмя группами: 20–29 лет, 30–39 лет, 40–49 лет, 50 лет и старше. Фактор «место рождения» имеет три градации: областной центр (г. Пермь), районные центры (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. Страна «пол» оказалась несущественной, при этом ее вес составил 0,0.

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 «в возраст», существенность по F -критерию у страты «место рождения» выше. На втором месте – страта «в возраст», на третьем – «специальность» и на четвертом – «образование». Эти четыре страты, как и в первом случае, являются значимыми; страта «пол» вновь оказалась незначимой.

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

Эксперимент 5. В данном эксперименте была описана сводная 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 участвовали 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 три из пяти 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 ме-

сте – 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. Данный эксперимент был 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» говорящих. Страна «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». Страна представлена тремя градациями: 1-, 3- и 5-й курс. Поскольку оказалось, что общебытовой словарь студенческого жаргона в большей степени зависит от рассматриваемых стран, 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 страна оказалась существенной. Такой результат, возможно, вызван тем, что словарь 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 стран по параметру «знание» и по параметру «употребление» для слов общебытового словаря значительно выше, чем для двух других группировок слов. Ранги несущественных для «знания» стран следующие: «курс» – второе место, «пол» – третье. Да по параметру «употребление» выделяет две существенные страты – «специальность» (ранг 1) и пол (ранг 2). Страна «курс» оказалась несущественное и занимает третье место.

Как видим, изучаемые страты в большей степени стратифицируют лексику общебытового словаря жаргонизмов, что, очевидно, связано со спецификой этой лексики.

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.

Таким образом, 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: до 35 и старше 35 лет. Прогнозируемые выводы (о снижении с возрастом кратковременной памяти и о влиянии pragmatики) дополняются выводами, обладающими научной новизной (о приоритетном запоминании фонетически маркированных слов с абстрактной семантикой информантами до 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, т.е. 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 Е.В.* Вероятностные структуры идиомов: Социолингвистический аспект. Пермь : Изд-во Перм. ун-та, 2005.
4. *Бодуэн де Куртенэ И.А.* Избранные труды по общему языкознанию: в 2 т. М., 1964. Т. 1. 384 с.; Т. 2. 391 с.
5. *Ананьев Б.Г.* О проблемах человекознания. М., 1977. 380 с.
6. *Ахманова О.С.* Экстраглавионические и внутрилингвистические факторы в функционировании и развитии языка // Теоретические проблемы современного советского языкознания. М., 1964. С. 69–74.
7. *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.
8. *Дешериев Ю.Д.* Социальная лингвистика: к основам общей теории. М., 1977. 381 с.
9. *Кон И.С.* Социология личности. М., 1967. 383 с.
10. *Крысин Л.П.* Социолингвистическое исследование вариантов современного русско-го литературного языка : автореф. дис. ... д-ра филол. наук. М. 1980. 30 с.
11. *Леонтьев А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность. М., 1975. 304 с.
12. *Поливанов Е.Д.* За марксистское языкознание. М., 1931. 182 с.
13. *Сахарный Л.В.* Введение в психолингвистику. Л., 1989. 184 с.
14. *Штерн А.С.* Перцептивный аспект речевой деятельности : дис. ... д-ра филол. наук. Л., 1990. 411 с.
15. *Мурzin Л.Н., Штерн А.С.* Восприятие текста // Текст и его восприятие. Свердловск, 1991. С. 69–162.
16. *Ерофеева Т.И.* Социолект: стратификационное исследование : дис. ... д-ра филол. наук. СПб., 1994. 356 с.
17. *Ерофеева Т.И.* Современная городская речь: избр. тр. Пермь, 2004. 316 с.
18. *Ерофеева Т.И.* Лингвистика городского пространства : учеб. пособие. Пермь, 2016. 196 с.
19. *Ерофеева Т.И., Скитова Ф.Л.* Локализмы в литературной речи горожан. Пермь, 1992. 92 с.
20. *Ананьев Б.Г.* Человек как предмет познания. Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1968. 339 с.
21. *Трубецкой Н.С.* Основы фонологии / пер. с нем. А.А. Холодовича ; ред. С.Д. Кацнельсона. М. : Изд-во иностр. лит., 1960. 372 с.
22. *Ерофеева Т.И., Ерофеева Е.В., Грачева И.И.* Городские социолекты: пермская городская речь. Пермь : Бохум, 2000. 174 с.
23. *Эббингауз Г.* Основы психологии. СПб., 1912. 268 с.

Сведения об авторах:

Ерофеева Тамара Ивановна – доктор филологических наук, профессор, Пермский государственный национальный исследовательский университет (Пермь, Россия). E-mail: genling.psu@gmail.com

Черноусова Анастасия Степановна – кандидат филологических наук, доцент, Пермский государственный национальный исследовательский университет (Пермь, Россия). E-mail: nastya-chernous@mail.ru

Поступила в редакцию 21 ноября 2019 г.

METHODOLOGICAL APPROACHES TO THE RESEARCH OF VOCABULARY OF THE CITY SPEECH

Erofeeva T.I., D.Sc. (Philology), Professor, Perm State National Research University (Perm, Russia). E-mail: genling.psu@gmail.com

Chernousova A.S., Ph.D., Associate Professor, Perm State National Research University (Perm, Russia). E-mail: nastya-chernous@mail.ru

DOI: 10.17223/19996195/48/7

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 dialectics 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. Opyt issledovaniya rechi gorozhan (territorial'nyj, social'nyj i psihologicheskij aspekty). Sverdlovsk, 1991. 135 p.

2. Lingvisticheskij ehnciklopedicheskij slovar' / Gl. red. V. N. YArceva, M.: Sov. ehnciklopediya, 1990. 685 p.
3. Erofeeva E.V. Veroyatnostnye struktury idiomov: Sociolingvisticheskij aspekt. Perm': Izd-vo Perm. un-ta, 2005.
4. Boduehn de Kurtene I.A. Izbrannye trudy po obshchemu yazykoznaniju: v 2-h t. M., 1964. T.1. 384 s. T.2. 391 p.
5. Anan'ev B.G. O problemah chelovekoznanija. M., 1977. 380 p.
6. Ahmanova O.S. EHkstralengvisticheskie i vnutrlengvisticheskie faktory v funkcionirovaniu i razvitiu yazyka // Teoreticheskie problemy sovremennoogo sovetskogo yazykoznanija. M., 1964. P. 69 74.
7. Verbickaya L.A. Regional'nye osobennosti realizacii russkoj rechi (na foneticheskem urovne) / L.A. Verbickaya, L.V. Ignatkina, N.F. Litvachuk i dr. // Vestnik LGU. 1984. Vyp. 2. № 8. pp. 71-80.
8. Desheriev YU.D. Social'naya lingvistika: k osnovam obshchej teorii. M., 1977. 381 p.
9. Kon I.S. Sociologiya lichnosti. M., 1967. 383 p.
10. Krysin L.P. Sociolingvisticheskoe issledovanie variantov sovremennoogo russkogo literaturnogo yazyka: avtoref. dis. ... d-ra filol. nauk. M. 1980. 30 p.
11. Leont'ev A.N. Deyatel'nost'. Soznanie Lichnost'. M., 1975 304 p.
12. Polivanov E.D. Za marksistskoe yazykoznanie. M., 1931. 182 p.
13. Saharnyj L.V. Vvedenie v psiholengvistiku. L., 1989. 184 p.
14. Shtern A.S. Perceptivnyj aspekt rechevoj deyatel'nosti: dis. ... d-ra filol. nauk. L., 1990. 411 p.
15. Shtern A.S. Vospriyatiye teksta // Murzin L.N. i dr. Tekst i ego vospriyatiye / L.N. Murzin, A.S. Shtern. Sverdlovsk, 1991. P. 69 162.
16. Erofeeva T.I. Sociolekt: stratifikacionnoe issledovanie: dis. ... d-ra filol. nauk. S.-Peterb. gos. un-t. SPb., 1994. 356 p.
17. Erofeeva T.I. Sovremennaya gorodskaya rech': izbr. tr. / Perm. un-t; Prikm. soc. in-t; Prikm. soc.-gumanit. kolledzh. Perm', 2004. 316 p.
18. Erofeeva T.I. Lingvistika gorodskogo prostranstva: ucheb. posobie. / Perm. gos. nac. issled. un-t. Perm', 2016. 196 p.
19. Erofeeva T.I. i dr. Lokalizmy v literaturnoj rechi gorozhan / T.I. Erofeeva, F.L. Skitova. Perm', 1992. 92 p.
20. Anan'ev B.G. CHelovek kak predmet poznaniya / B. G. Anan'ev. L.: Izd-vo Leningr. un-ta, 1968. 339 p.
21. Trubeckoj, N.S. Osnovy fonologii / N.S. Trubeckoj; per. s nem. A. A. Holodovicha; red. S. D. Kacnel'sona. M. : Izd-vo inostr. lit., 1960. 372 p.
22. Erofeeva T.I. Gorodskie sociolekty: permskaya gorodskaya rech' / T.I. Erofeeva, E.V. Erofeeva, I.I. Gracheva. Perm'-Bohum, 2000. 174 p.
23. Ehbbingauz G. Osnovy psihologii. SPb., 1912. 268 p.

Received 21 November 2019

УДК 811.511.11: 81'28
DOI: 10.17223/19996195/48/8

ХРИСТИАНСКАЯ ТЕРМИНОЛОГИЯ В КОНТЕКСТЕ ВЕПССКОЙ ЛИНГВИСТИКИ: ВЕПССКОЕ *vs* РУССКОЕ (ЭТИМОЛОГИЧЕСКИЙ И ЛИНГВОГЕОГРАФИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ)

Н.Г. Зайцева

Статья подготовлена в рамках плановой темы «Прибалтийско-финские языки Северо-Запада Российской Федерации: лингвистические исследования в социокультурном контексте» (AAAA-A18-118012490344-5).

Аннотация. Рассмотрены важные с точки зрения духовной культуры термины со значением «Бог» и «молиться» в вепсском языке. Язык малочисленного вепсского народа относится к прибалтийско-финской ветви уральской языковой семьи. Цель статьи – представление культурологического фона, связанного с переводами Библии на язык вепсов, а также анализ вепсскоязычных именований названных понятий в этимологическом и лингвогеографическом аспектах. Понятие «Бог» обозначается у вепсов лексемами *Jumal* и *Sünd*. В статье предложен анализ выяснения разницы в семантике данных лексем на материале вепсского языка и приведены аргументы филологического, мифологического, семантического характера в трактовке данных терминов. Понятие «молиться» в диалектах вепсского языка передается лексемами *loita*, *mol'das*, *risttas*, последние из которых (*mol'das*, *risttas*) являются русскими заимствованиями, семантически освоенными и адаптированными языком вепсов, указывающими на взаимодействие языков в данной области духовной культуры. На лингвистических картах проиллюстрировано диалектное распространение анализируемых терминов. В вепсских именованиях двух важнейших с точки зрения христианства понятий, проанализированных в данной статье, с одной стороны, наблюдается собственное исконное наследие, которое ранее было мифологическим, но которое со временем приобрело сугубо христианский характер, сохранившись в языке вепсов. С другой стороны, в данной лексике произились контакты русской и вепсской православных культур, нашедшие отражение во всех диалектах вепсского языка, который под напором контактирующего языка, тем не менее, не дал угаснуть собственной исконной лексике анализируемого тематического класса.

Ключевые слова: вепсский язык; диалекты; духовная культура; мифология; этимология; лингвистическая география.

Введение

Вепсы, язык которых входит в прибалтийско-финскую ветвь уральской языковой семьи, проживают в России на стыке трех регионов: Республики Карелия, Ленинградской и Вологодской областей. Земли расселения вепсов никогда не образовывали единого админи-

стративного целого. Они были в свое время частью Олонецкой, частью Новгородской и Санкт-Петербургской губерний, причем границы в различные отрезки времени менялись. На более раннем историческом этапе вепсская территория входила в разные погосты Обонежской пятины. В X–XIII вв. она подчинялась древней Ладоге, образуя так называемый Обонежский ряд [1. С. 3]. Идея заселения единой территории одним этносом практически никогда не учитывалась при административном членении, что не могло не сказаться на формировании диалектных ареалов вепсского языка [2. С. 85–103].

По переписи населения 2010 г. вепсов в России насчитывается 5 936 человек. В 2000 г. постановлением Правительства Российской Федерации вепсы включены в Единый перечень коренных малочисленных народов Российской Федерации, которые находятся под особой защитой государства [3. С. 13–14]. Язык вепсов занесен в «Красную книгу языков народов России» [4. С. 21–22]. Данные меры были призваны стимулировать работу по ревитализации вепсского этноса, сохранению его языка и культуры, возвращению активного двуязычия. Этому должно способствовать и обучение вепсскому языку в школах, что осуществляется в ряде учебных заведений Республики Карелия и Вологодской области, и отчасти в качестве факультатива в Ленинградской области. В настоящее время в Карелии подготовлены учебники для школ и вузов, разговорники, двуязычные и орфографические словари, ежемесячно выходят в свет на вепсском языке газета «Kodima» («Родная земля»), ежегодный литературный альманах «Verez tullei» («Свежий ветер») и журнал для детей «Kipinä» («Искорка»), ведутся еженедельные теле- и радиопередачи, издается художественная литература [5. С. 119–135]. В этом ряду исключительно важное место занимают переводы Библии, благодаря которым младописьменный язык вепсов получил существенную поддержку в развитии современной терминологии и литературных традиций, становлении и укреплении норм орфографии, обогащении письменного стиля языка.

Методология

Одним из главных методов нашего исследования является лингвогеографический. В области вепсского языкознания идет активное исследование формирования его диалектных ареалов, для чего разработаны вопросы сбора языкового материала, отражающие все стороны языка: фонетику, грамматику синтаксис, лексику. Поскольку территория проживания малочисленного вепсского народа небольшая, то количество пунктов оказалось не столь значительно – всего 30. Однако архивные и письменные источники, а также материалы Фонограммархива Института языка, литературы и истории КарНЦ РАН, где хранится бо-

лее 400 ч магнитофонных записей на вепсском языке из многих ареалов проживания, позволили расширить круг вепсских пунктов до 74. При анализе полевого материала, который размещался на карты, впоследствии объединенные в «Лингвистический атлас вепсского языка» (выход в свет работы ожидается в середине 2019 г.), использовались методы различного характера. Прежде всего это метод синхронного анализа диалектного материала, который позволил нанести его на лингвистические карты. При написании комментариев к лингвистическим картам бесценным был сравнительно-сопоставительный метод, который, с одной стороны, позволил выявить все фонетические, грамматические, семантические варианты, а также дал возможность сравнить их между собой, составить определенные архетипы явлений и т.д. Кроме того этот метод позволил сравнивать или сопоставлять данные родственных и неродственных языков при интерпретации анализируемого материала. Поскольку перед составителями атласа была поставлена задача написать раздел по формированию диалектных ареалов вепсского языка, то сравнительно-исторический метод исследования был также активно использован. Он позволил найти общее прибалтийско-финское наследие в языке вепсов, дал возможность для проведения этимологического анализа, нацелил на выявление вепсских инноваций, когда родственные языки не позволяли найти соответствующих этимонов в области лексики. Кроме того, использование методов лингво- и этнофольклористики для многих комментариев было просто насыщенным, поскольку дало возможность при языковом анализе заглянуть внутрь формирования духовной культуры вепсского народа.

Представленная статья позволила ее автору, которая и является главным редактором и составителем половины карт «Лингвистического атласа вепсского языка», используя все названные методы, подвергнуть более глубокому анализу, чем это позволял формат атласа, интересующую ее небольшую тематическую группу слов, связанную с христианской терминологией. Автор данной статьи сама была переводчиком Нового Завета на язык вепсов, одним из специалистов, возродивших в 1989 г. вепсскую письменность, создавших более 15 наименований учебников вепсского языка и словарей. Все это позволило применить и метод активных собственных наблюдений специалиста, для которого исследуемый язык является родным и на который ему приходилось в период создания литературных традиций младописьменного языка воздействовать фонетически, грамматически, семантически.

Исследование

Процесс христианизации на севере относят к XI–XII вв., «когда знать и ее окружение, первыми принимавшие христианство, отказались

от кремации умерших» [3. С. 58]. Это стал важнейшим фактором в формировании национальных культур народов Европейского Севера, в том числе и прибалтийско-финских, поскольку, как известно, «христианской миссии того времени пришлось иметь немало дела и с финскими племенами, обрамлявшими русскую территорию со всех сторон севера» [6. С. 173]. На северо-восточных окраинах страны появились святые, у которых народная молва отмечает нерусское происхождение: зырянин (коми) Стефан Пермский, мордвин патриарх Никон и чудягин (*veps*) Александр Свирский [Там же. С. 174], что свидетельствует о глубине происходивших процессов христианизации. Однако в те времена не была поставлена задача перевода религиозного учения на языки народов, принявших христианство. Напротив, как утверждают исследователи становления русской церкви, заботились «об обрусении прежде, чем их крещении» [3. С. 58]. На землях вепсов были построены церкви и монастыри, однако никогда не было попытка вести богослужение на родном языке, что не содействовало развитию терминологии данной тематики.

Отметим, что имеется некоторый исторический опыт перевода текстов священного писания на язык вепсов. Это переводы отдельных молитв и частей из церковной литургии на вепсский язык, которые были предприняты в XIX в. Известный финский фольклорист и лингвист Э. Леннрот, будучи в поездке у вепсов летом 1842 г., перевел с помощью знатоков языка части Нагорной проповеди Евангелия от Матфея [7. С. 26–28]. Любопытно обратить внимание на тот момент, что в данном переводе, сделанном более полутора веков назад, использовано много русских слов на месте собственных вепсских именований понятий, которые активно функционируют в языке и сейчас, напр., *Svätijan biblijan opendused* ‘учения святой Библии’, где использовано *svätoi* вместо *rīhā* ‘святой’, *Tat* (< рус. *тятя* ‘отец’) вместо *Jumal* ‘Бог’. Очевидно, вставал вопрос терминологии, когда трудно было решить, соответствует ли полностью вепсское слово определенному термину или лишь частично покрывает его значение.

Много русских слов церковной тематики мы обнаружили и в первом письменном памятнике на вепсском языке 1848 г., сделанном *кириллицей* (вепсская письменность в первый период ее создания в 1930–1937 гг., а также в настоящее время развивается на основе латиницы), который носит название «Лексикон корельского языка». После исследования нами данного памятника выяснилось, что он сделан на средневепсском диалекте и не имеет отношения к карельскому языку. В нем содержится по исследуемой в данной статье тематике как единичные русские слова, которым не было соответствий в вепсском и которые и сейчас заимствованы из русского (например, *ангел*, *архангел*, *апостол*), а также даны русские слова вместо вепсских в выражениях,

где можно было использовать их вепсские соответствия или развить из них необходимые наименования: *евангелий* (< евангелие, ср. вепс. *hüvä vest*) ‘благая весть’, ‘пойдем к вечерне’ – *асту вечернесъ* (< вечерня; ср. вепс. *ehtlouna* ‘ужин, вечерний прием пищи’), ‘пойдем к заутрене’ – *асту заутренгель* (< заутреня; ср. вепс. *homenclouna, homensturgin* ‘завтрак, утренний прием пищи’) [8] и т.д.

Планомерная работа по переводу Библии на материале вепсского языка была начата после возрождения вепсской письменности в конце 1980-х гг. при сотрудничестве с финно-угорским филиалом Института перевода Библии (Хельсинки). Эта деятельность выявила значительное количество проблем, которые также были связаны, прежде всего, с лексикой и терминологией. Согласимся с теологическим редактором вепсского перевода Нового Завета И. Пекканен, которая пишет, что поскольку события Нового Завета происходили в Палестине и благая весть распространялась в Малой Азии, Греции и Риме и поскольку Иисус в проповедях использовал сравнения из жизни окружающего населения, то все это наполнило евангелия лексикой из различных областей жизни, которая не свойственна вепсам [9. С. 165]. В отдельных случаях не хватало и совершенно обычных лексем, не являющихся терминами, например *сорняк, плевел, чудо, шторм, буря* (на море), именований различных камней, которые не встречаются на землях вепсов и которые требовали создания новой лексики, понятной вепскому населению.

Большую сложность вызвал, например, перевод терминов *праведный* и *праведник* на язык вепсов. Вначале в тексте это понятие было обозначено целым придаточным предложением: ‘праведник’ – *mez*, *kudamb eläb totehižel i oiktal elol* ‘человек, который живет правдивой и правильной жизнью’; затем появилось словосочетание *todesine i oiged mez* ‘правдивый и правильный человек’; и только через два пробных издания Евангелия от Марка и Евангелия от Иоанна при обсуждении и тестировании текстов были произнесены сложные слова *tozioiged* ‘праведный’ (*tozi* + *oiged* ‘правдивый + правильный’) или букв. *правдо / правильный* и *tozioiktuz* ‘праведность’) и однозначно поняты всей группой тестируемых.

Большие проблемы возникли при переводе лексемы *господин* на вепсский язык. В ряде прибалтийско-финских языков это понятие обозначается скандинавским заимствованием *herra* [10. Т. 1. С. 158], совершенно не свойственным языку вепсов. И здесь помочь оказал родственный эстонский язык, в котором именно в переводах Библии употребляется лексема *Isand, Issand* ‘господин, хозяин; Господь’ [Там же. С. 229]. В диалектах вепсского языка лексема *ižand* ‘хозяин’ [11. С. 153], т.е. уважаемый человек, хозяин дома, хозяин территории и т.д., исключительно востребована, и в ней семантически возможно было

развить искомое значение. Наш выбор увенчался успехом; вепсскоязычное сообщество приняло его, а текст перевода Библии помог ему успешно закрепиться и в данном значении.

Тем не менее названия многих ключевых понятий уже существовали в вепсском языке, однако их следовало идентифицировать, определить их семантическое наполнение, выяснить у разных диалектных групп вепсского населения, насколько они понимают и принимают эти термины и т.д.

В начале 2000-х гг. у нас представилась возможность обратиться к терминам данного семантического класса в лингвогеографическом аспекте. С 2012 г. при поддержке РГНФ, а затем РФФИ под руководством автора данной статьи, как уже было отмечено выше, велась работа по подготовке «Лингвистического атласа вепсского языка». Был создан вопросник по сбору диалектологического материала, включающий в себя 395 вопросов по фонетике, морфологии, лексике, разработан план подачи материала, написания комментариев и т.д. На обсужденную карту-основу были нанесены пункты (рис. 1), представляющие все три диалекта вепсского языка. Отметим, что наименования диалектов указывают на реальное расположение диалектных ареалов друг относительно друга: северный (или прионежский) – на юго-западном побережье Онежского озера, средний (обладает двумя группами говоров) – в бассейне Свири (западные говоры), на Онежско-Белозерском водоразделе (восточные или белозерские говоры) и, наконец, южный – на р. Лиди в верховьях Волжского бассейна. В 2012–2013 гг. языковой материал был собран из 30 вепсских пунктов в полевых экспедициях вживую, в личных беседах с населением; из ряда пунктов материал возможно было обнаружить в архивных и опубликованных источниках. В настоящее время атлас подготовлен, издание поддержано РФФИ, и его выход в свет ожидается в 2019 г.

Для данной статьи выбран аспект, который был включен в вопросник «Лингвистического Атласа вепсского языка», связанный с духовной жизнью вепсов – именования понятий «Бог» и «молиться» на диалектах вепсского языка.

Бог, Господь – Jumal, Sünd

Как известно, в Новом Завете немало именований Господа, которые с теологической точки зрения исключительно важны и при переводе представляют реальные сложности. В вепсском языке существуют две лексемы для обозначения Бога: *Jumal* (в диалектах – *Jumoi*, *Jumā*, *G'umoi*, *D'umal*) и *Sünd*. Обе они известны практически всем говорам вепсского языка и являются достаточно древними, поэтому естественно, что в дохристианскую эпоху они входили в круг мифологической терминологии.

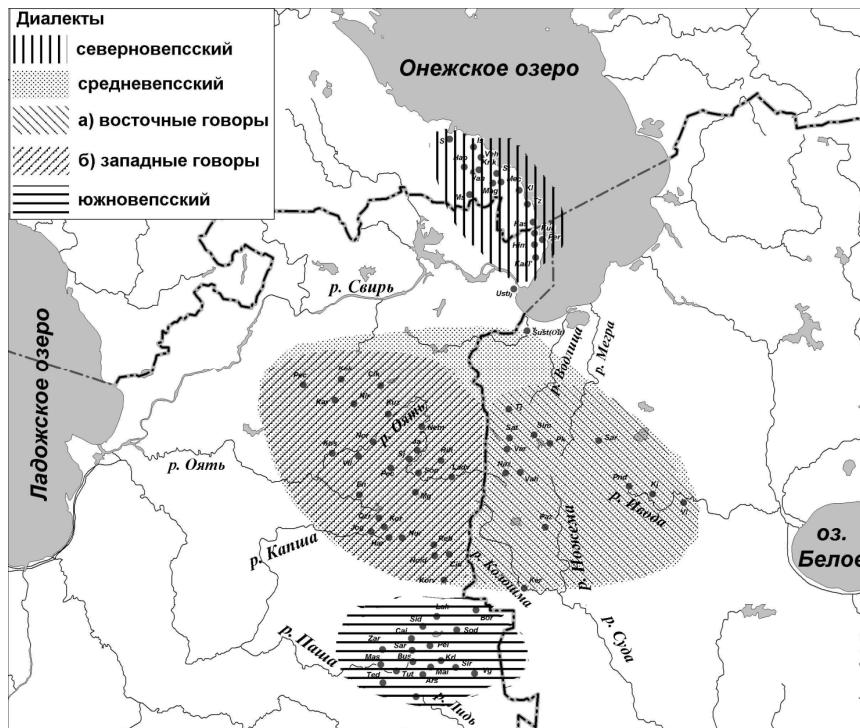


Рис. 1. Схема распространения диалектов вепсского языка

По поводу лексемы *Jumal* (фин. *Jumala*) авторы этимологического словаря финского языка пишут, что ранее ее считали арийским заимствованием, но скорее всего, она обладает финно-угорским возрастом и известна, кроме прибалтийско-финских, еще (под знаком вопроса) мордовскому и марийскому языкам [10. Т. 1. С. 247]. Исследователи отмечают, что лексема, звучащая по-вепсски как *Jumal*, в прибалтийско-финских языках имела некогда и такие значения, как ‘зناхарь, знаток, колдун’ [Там же]. В вепсском, как и в родственных языках, в настоящее время у слова *Jumal* главное значение – Бог, тем не менее, семантика лексемы *Jumal* в отдельных случаях указывает на бога грома, поскольку некоторые информанты и сейчас при сборе материала для атласа утверждали: ‘*jumoi* – это гром, силы небесные’ (*Šim*). Очевидно, на этом основании Э. Леннрот в свое время высказал предположение о возможной связи карельского существительного *juti* ‘шум’ с лексемой *Jumala*. Однако этимологи ее не приняли, и лексема *Jumala* не включается в этимологическое гнездо *juti*.

Лексема *Jumal* в настоящее время распространена во всех говорах вепсского языка, однако в ее фонетическое оформление, как свидетельствует лингвистическая карта (рис. 2), каждый говор внес свои особен-

ности (северновепсское – *D'umal*, средневепсское – *G'umou*, *Jumal*, *Jumou*, южновепсское – *Jumaa*), объясняемые фонетическими закономерностями репрезентации исторического *j* в диалектах вепсского языка: средневепсские западные говоры и южновепсский диалект сохранили *j*, в средневепсских восточных говорах *j > g'*, в северновепсских *j > d'*.

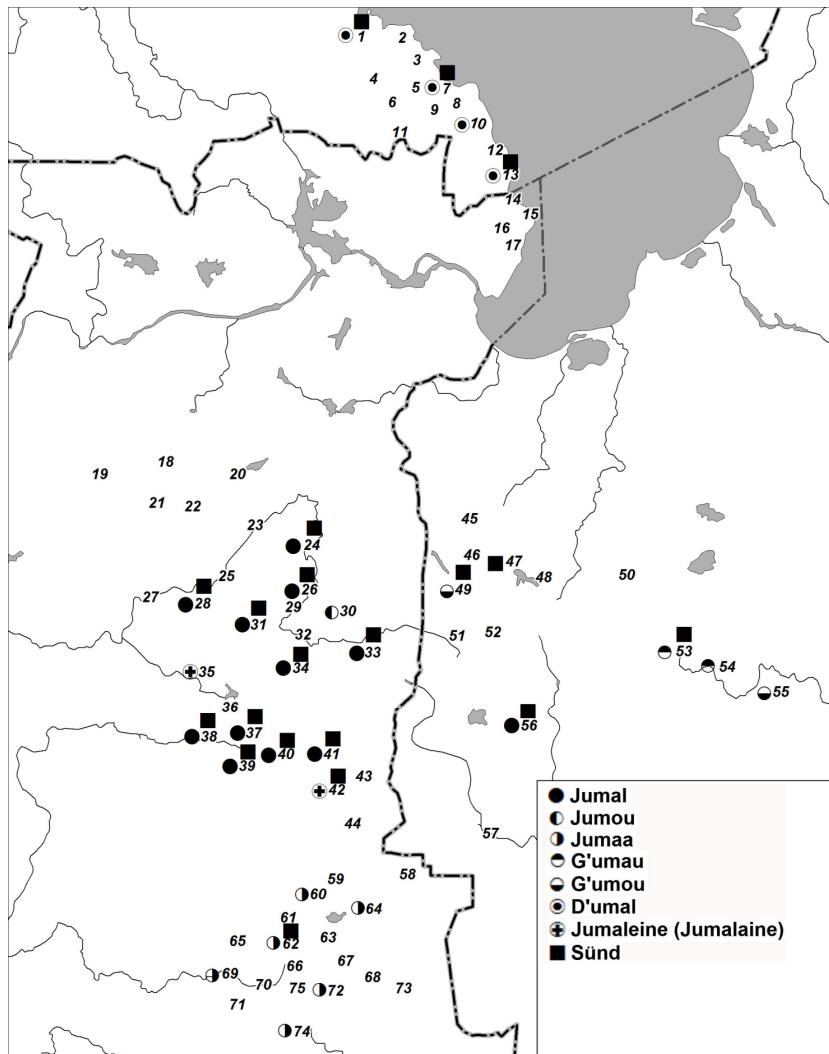


Рис. 2. Именования понятия ‘Бог’ в диалектах вепсского языка

Подобный процесс произошел и в двух южных наречиях карельского языка – ливвиковском и людиковском, относительно рано попавшим в зону русского языкового воздействия. В литературе данное

фонетическое явление принято рассматривать как результат их *общего* прошлого с языком вепсов. Немаловажно и то, что названное явление характерно и для русских говоров Обонежья (ср. *гяцик*, *глобка*, *гидти*), а также присутствует в речи говорящих по-русски вепсов, при этом возможно варьирование – в вепсском говорят *d'*, а в русском *з'*: *d'ärv* ‘озеро’, но *гяцик* ‘ящик’. Можно полагать, что эти факты в комплексе свидетельствуют о явлении звукопередела, вызванного контактированием двух разнозычных фонетических систем, причем в направлении движения данного контактирования разобраться довольно сложно, поскольку оно могло возникнуть самостоятельно и там, и там, а в дальнейшем на его функционирование могли наложиться языковые контакты [12. С. 38–45].

В отдельных случаях появились диминутивные формы типа *Jumaleine*, которые в языке вепсов чрезвычайно популярны, указывая на особую уважительность в отношении называемого субъекта.

В вепсском языке издревле существовала и лексема *Sünd*. Авторы одного из первых этимологических словарей финского языка связывали ее с глаголом *syntyä* ‘родиться’ [13. Т. 4. С. 1147]. Составители следующего этимологического словаря финского языка считают сам глагол *syntyä* возможным древним праирянским заимствованием (**dzen(h)*–‘родить’ [10. Т. 3. С. 231]). При этом его авторы, разместив вепсский глагол *sünduda* в гнезде *syntyä* ‘родиться’, исключили из него вепсскую лексему *Sünd*, хотя приведенная в этой же этимологической статье водская лексема *sünti* ‘рождение, происхождение’, практически полностью соответствующая вепсской [Там же], оставлена. Чем вызвано отклонение вепсской лексемы – трудно сказать, хотя, наш взгляд, сходство в семантике здесь налицо, и звуковой облик лексемы, как и ее грамматические признаки (основа на *-i*: *Sündun* – GenSing), этому не препятствуют.

Лексема *Sünd* не настолько распространена в вепсских диалектах, нежели лексема *Jumal*, тем не менее, как свидетельствует и лингвистическая карта (см. рис. 2), она известна всем группам говоров, что говорит о ее правепсском происхождении.

При сборе материала была поставлена задача попытаться выявить разницу в значении и употреблении лексем *Sünd* и *Jumal*. При полевом сборе материала многие информанты утверждали, что «*Jumal* – Бог», «*Sünd* – тоже Бог», «при обращении часто говорят – *Sünduine*» (Reb), «*Jumal* – Бог», «*Sünd* – так называют Бога» (Jog) и т.д. В уже упомянутом выше первом переводе нескольких отрывков текста из Библии 1842 г., которые предпринял в свое время с помощью знатоков вепсского языка Э. Леннрот, было написано «*Meil om D'umal, kudam abutab, i Suur'-sünd-sötai, kudam surmaspäi pästab* (в современном вепсском переводе *Jumal om meiden täht, hän pätzutab meid. Ižand om kaikenvaldaine,*

päzutab meid surmaspäi ‘Бог для нас – Бог во спасение; во власти Господа Вседержителя врата смерти’ [14. 67: 21]. И здесь в тексте, выполненнном знатоками вепсского языка более полутора сотен лет назад, оба именования *Jumal* и *Sünd* также представлены в одном ряду как синонимы, свидетельствуя о том, что носители языка не смогли отдать предпочтение ни одному из терминов. Авторы диалектного словаря вепсского языка в соответствующих словарных статьях отмечали, что «*G'itou, Jumal* – Бог» [11. С. 90], «*Sünd* – Бог, Иисус Христос» [11. С. 533], отмечая, что, на их взгляд, *Sünd* стал у вепсов своеобразным именем Иисуса Христа.

Логичнее, однако, выглядело бы, если в этом случае именование *Sünd* было соотнесено с Богом-отцом, поскольку оно связано с глаголом *sünduda* ‘родить, родиться’ и в буквальном переводе должно бы значить *Sünd* ‘тот, кто родил все, создал все и т.д.’, совпадая в этом случае по семантике с одним из финских именований Бога – *Luoja* (<*luoda* ‘создавать, творить’ [10. Т. 2. С. 105]). Однако слова *Sünd* и *Jumal* стоят рядом, обладая лишь некоторой склонностью к называнию лексемой *Sünd* ‘Бога-сына’. А возможно, здесь заложена идея о том, что Бог-сын – это творение Бога-отца, то, что им рождено (т.е. по-вепсски *sündutet, sündutadud*)? И именно поэтому он *Sünd*. При личных беседах во время заполнения вопросника «Лингвистического атласа вепсского языка» и в объяснениях информанты утверждали, что «*Jumal* – это Бог, повелитель, создатель мира, он на небе»; «*Sünd* – податель всех благ; Господь, он как бы на земле, ближе к людям (=Иисус Христос (?))» (Mg).

Лексема *Sünd* часто употребляется вместе с прилагательным *sur* ‘большой, великий’ в выражении *Sur' Sünduižem* ‘мой великий Боже’, где выступает форма вокатива с притяжательным суффиксом *-m*. Эти формулы больше характерны для молитвы или прямых обращений к Богу. При переводе Детской Библии [15] и Нового Завета [16] имя Господа *Sünd* практически не употреблялось, так как на первых порах не могли провести четкой грани между терминами *Jumal* и *Sünd*. Даже тестирование отрывков текста с этими терминами среди довольно большой группы знатоков вепсского языка не позволило окончательно утвердиться в семантике терминов. В текстах же псалмов, которые часто являются прямыми обращениями к Господу, и где особенно много различных имен Бога: Господь, Бог, Царь, Всевышний, Всемогущий, Шествующий в небесах (по-вепсски соответственно: *Ižand, Jumal, Kunigaz, Ülähäine, Kaikenvallaine, pil'viš Matkustai*) и т.д. – именования *Sünd, Sur' Sünd, Sur' Sünduižem* ‘Господь, мой великий Бог, мой великий Боже’ семантически и стилистически особенно вписывались в текст перевода и были в него включены, представив своеобразие вепсского языка в ряду родственных прибалтийско-финских языков, где подобная лексема в данном значении не встречается, например: *Kule,*

Sur' Sünduižem, minun loičend [14. 38: 13] ‘Услышь, Господи, молитву мою’; *Sinihu, Sur' Sünduižem, minä vauvatan* [*Ibid.* 70: 1] ‘На тебя, Господь, уповаю’ и т.д.

Таким образом, именование Бога *Süind* в вепсском языке связано с культурой и духом христианства, в то время как, например, в карельском языке и духовной культуре карелов данная лексема принадлежит лишь мифологии. Здесь она обозначает некое мифологическое существо, которое, по поверьям, является во время с Рождества до Масленицы и которое включено носителями языка в различные рождественские гадания [17. Т. 5. С. 607]. С этим согласна и исследовательница мифологии вепсов И.Ю. Винокурова, уточняя, что некоторые мифологические мотивы у лексемы *Süind*, встречающиеся у северных вепсов, являются результатом контактов с группами южных карелов [18. С. 187], что отразилось на формировании северновепсского диалекта. Во всяком случае, этнологи могут более плодотворно включиться в решение проблемы семантической наполненности именований *Jumal* и *Sünd* и с учетом лингвистических данных соотнести мифологические представления и их отражение в современных названиях Бога.

Молиться – loita, mol'das, risttas

В именовании понятия «молиться» в языке вепсов отразилось взаимодействие элементов дохристианских верований и принятие христианства, тесно связанного с русским языком. В архаичном южновепсском диалекте «молиться» обозначается лексемой *loita*. Словари родственных языков, прежде всего, наиболее родственного карельского, свидетельствуют, что в последнем данная лексема исключительно редка [17. Т. 3. С. 146] и связана с дохристианским прибалтийско-финским периодом, когда ее значение находилось в семантическом поле ‘колдовать, ворожить; заговаривать, говорить заговоры’ [10. Т. 2. С. 88]. Иначе говоря, в родственных языках она не перешла в христианскую культуру и не приобрела нового значения, как это случилось в языке вепсов.

В то же время немногочисленные рефлексы лексемы *loita*, кроме южновепсского, в средне- и северновепсском диалектах свидетельствуют о более широком бытovanии данной лексемы в языке вепсов ранее. Об этом говорит и такое ее значение, как ‘совершать обряд новотела’ [11. С. 296]. Очевидно, что и в вепсском языке некогда ее главное значение было сосредоточено на семантике ‘колдовать, ворожить’. С приходом христианства лексема была вовлечена в новый круг значений ‘молиться, говорить молитвы’, характеризуя, прежде всего, архаичный южновепсский диалект.

Другими диалектами для именования понятия ‘молиться’ были усвоены русские заимствования *mol'das* и *risttas*. Глагол *mol'das* (< рус.

молиться) в языке вепсов обладает диалектными различиями лишь в оформлении возвратного суффикса инфинитива *-s/-ze/-kso*, что отражено на лингвистической карте (рис. 3).

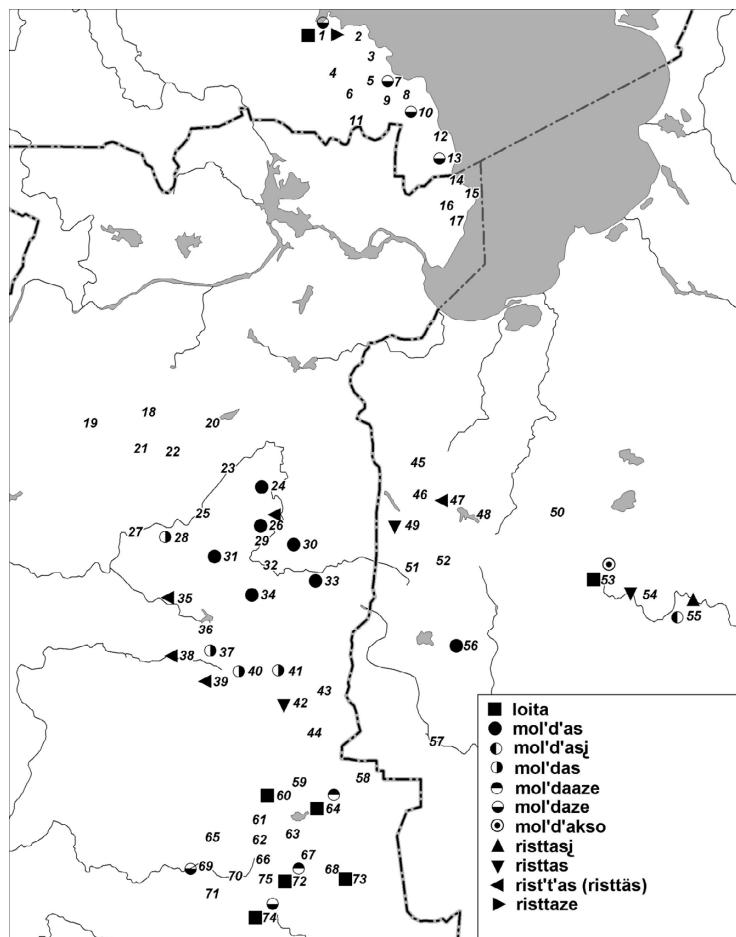


Рис. 3. Именования понятия ‘молиться’

Глагол *креститься* в русском языке имеет два значения: ‘принимать христианскую веру’ и ‘делать рукой жест креста’. В вепсском языке значение ‘принимать христианскую веру’ чаще всего обозначается собственным исконным глаголом *valatada* ‘поливать, обливать; крестить (совершать обряд крещения)’ [11. С. 611], который вошел глубоко в лексику ритуала крещения. Вепсский язык, заимствовав из русского языка глагол *risttas* (и существующие сейчас в диалектах его возвратные варианты) и адаптировав его, внес в его семантику дополнительные нюансы, расширив несколько его значение, и глагол стал обоз-

значать не только ‘совершать само движение и делать рукой жест креста’, но и ‘молиться, произносить молитвы’.

Заключение

В заключение отметим, что разобщенность вепсских территорий в пределах отдельных административных единиц – сначала Олонецкой и Новгородской губерний, затем Республики Карелия, Вологодской и Ленинградской областей сказалась на формировании вепсских диалектных ареалов, однако не привела к радикальным диалектным изменениям в их лексических тезаурусах.

Как показал анализ, в именовании Господа в языке вепсов употребительны две исконные лексемы *Jumal* и *Sünd*, свойственные, как свидетельствуют лингвистические карты, практически всем диалектам вепсского языка, свидетельствуя об их правовепсском происхождении и вхождении в данную семантическую группу лексики. Все последующие именования Господа (*Ižand*, *Jumal*, *Kunigaz*, *Ülähäine*, *Kaikenvaldaine*, *Päzutai*, *pil'viš Matkustai* и т.д.) были созданы в процессе перевода Библии по словообразовательным моделям вепсского языка по мере необходимости и приняты вепсским младописьменным языком, найдя отражение в его лексическом тезаурусе и его словарях.

Глаголы же, именующие понятие «молиться», продемонстрировали в области лексики контакты с языком-соседом в области культурного развития, заимствовав два глагола *mol'das* и *risttas* и придав им значение ‘молиться’. Отметим, что в языке вепсов глагол *risttas* послужил основой для образования лексемы *ristit* ‘человек’, которая является субстантивированной формой причастия пассива со значением ‘крещеный’. Моделью, конечно же, послужила русская лексема *крещеный*, которая также, употребляясь субстантивно, обозначает человека, который был крещен в христианскую веру. Ну и, кроме того, глагол *loita*, который в его древнем значении обладал, а в современных родственных языках и сейчас обладает лишь значением ‘ворожить, совершать различные обряды, заклинания’, приобрел в южновепсском диалекте семантику ‘молиться’, что свидетельствует о стремлении закрепить лексику в данном тематическом классе, структурировать ее, ввести более точно в вепсский лексический тезаурус. Именно эта исконная лексема была привлечена к переводам Библии, позволив по модели вепсского языка образовать еще и слово *loičend* ‘молитва’. Отметим, что в переводах нашла свое место и заимствованная из русского языка лексема *risttas*, которая употребляется теперь именно в значении ‘совершать движение рукой’.

В именовании двух важнейших с точки зрения христианства понятий, которые анализируются в данной статье, в вепсском языке мы про наблюдали как собственное исконное наследие, которое ранее было

мифологическим, но которое со временем приобрело сугубо христианский характер, сохранившись в языке вепсов, а также увидели и контакты русской и вепсской православных культур, нашедшие отражение во всех диалектах вепсского языка, который под напором контактирующего языка, тем не менее, не дал угаснуть собственной исконной лексике анализируемого тематического класса.

Список сокращений

вепс. – вепсский; кар. – карельский; р-н – район; обл. – область; с – село; фин. – финский; GenSing – генитив единственного числа; Jog – Jogens (с. Усть-Капша), Тихвинский р-н, Ленинградская обл.; Mg – Mäggär' (с. Мягозеро), Подпорожский р-н, Ленинградская обл.; Reb – Rebagj (с. Ребов Конец), Бокситогорский р-н, Ленинградская обл.; Šim – Šimgär' (с. Шимозеро), Вытегорский р-н, Вологодская обл.

Литература

1. **Муллонен И.И.** Топонимия Присвирья. Проблемы этноязыкового контактирования. Петрозаводск, 2002. 353 с.
2. **Зайцева Н.Г., Муллонен И.И.** Формирование диалектной карты вепсского языка (на материале «Лингвистического атласа вепсского языка» // Вопросы языкоznания. 2018. № 6. С. 85–103.
3. **Строгальщикова З.И.** Вепсы в этнокультурном пространстве Европейского Севера. Петрозаводск, 2016. 199 с.
4. **Красная книга языков народов России : энциклопедический словарь-справочник.** М., 1994. 117 с.
5. **Зайцева Н.Г.** Опыт и проблемы языкового планирования у вепсов // Studia Slavica Finlandensia. Tomus XXIV. Helsinki, 2007. S. 126–153.
6. **Строгальщикова З.И.** Преподобный Александр Свирский по историческим и литературным источникам (к проблеме этничности в житейской литературе) // Православие в вепсском крае : материалы межрегиональной науч.-практ. конф., посвящ. 450-летию основания Благовещенского Ионо-Яшезерского мужского монастыря (г. Петрозаводск, 26.09.2012). Петрозаводск, 2013. С. 169–207.
7. **Lönnrot E.** Om det Nord-tsjudiska språket. Juminkeko, 2002.
8. **Лексикон корельского языка** // Национальный архив Республики Карелия. Ф. 1. Оп. 1. Д. 8/4. 1848.
9. **Pekkanen I.** Raamattua vepsäksi // Vepsä. Maa, kansa, kulttuuri. Toimittanut L. Saressalo (Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia, № 1005). Jyväskylä, 2005. С. 163–170.
10. **Suomen sanojen alkuperä.** Etymologinen sanakirja. Jyväskylä, 1992–2000. Vol. I–III.
11. **Зайцева М.И., Муллонен М.И.** Словарь вепсского языка. Л., 1972.
12. **Суханова В.С., Муллонен И.И.** О Г^р протетическом в русских говорах Карелии // Севернорусские говоры в иноязычном окружении. Сыктывкар, 1986. С. 38–45.
13. **Suomen kielen etymologinen sanakirja.** Helsinki, 1955–1981. Vol. I–VII.
14. **Psalmoiden kirj.** Biblijan kändmižen institut. Helsinki, 2012.
15. **Lapsiden Biblij.** Biblijan kändmižen institut. Stokgol'm ; Helsinki, 1996.
16. **Uz' Zavet.** Biblijan kändmižen institut. Helsinki, 2006.
17. **Karjalan kielen sanakirja.** Helsinki, 1968–2005. Vol. I–VI.
18. **Винокурова И.Ю.** Этнокультурная история вепсов Прионежья по данным мифологии обрядности // Истоки Карелии: время, территория, народы. Петрозаводск, 2015. С. 168–203.

Сведения об авторе:

Зайцева Нина Григорьевна – доктор филологических наук, зав. сектором языкоznания Института языка, литературы и истории, Федеральный исследовательский центр «Карельский научный центр Российской академии наук» (ИЯЛИ КарНЦ РАН). E-mail: zng@ro.ru

Поступила в редакцию 11 ноября 2019 г.

CHRISTIAN TERMINOLOGY IN THE CONTEXT OF VEPSIAN LINGUISTICS:VEPSIAN VS RUSSIAN (LINGUOGEOGRAPHICAL AND ETYMOLOGICAL ASPECTS)

Zaitseva N.G., D.Sc. (Philology), Institute of Linguistics, Literature and History of the Karelian Research Centre, Russian Academy of Science. E-mail: zng@ro.ru

DOI: 10.17223/19996195/48/8

Abstract. The article deals with important terms from the point of view of spiritual culture with the terms “God” and “pray” in the Vepsian language. The language of the small Vepsian people belongs to the Baltic-Finnish branch of the Uralic language family. The purpose of the article is to present the culturological background associated with Bible translations into the language of the Veps, analysis of the Vepses naming of the named concepts in the etymological and linguogeographical aspects. The concept of “God” is denoted by the Veps by the lexemes *Jumal* and *Sind*. The article attempts to clarify the difference in the semantics of these lexemes based on the material of the Vepsian language and to bring arguments of a philological, mythological, and linguistic nature in the interpretation of these terms. The term “pray” in the dialects of the Vepsian language is given by the lexemes *loita*, *mol'das*, *risttas*, the last of which (*mol'das*, *risttas*) are Russian borrowings, semantically mastered and adapted by the Vepsain languages, indicating the interaction of languages in this area of spiritual culture. The linguistic maps illustrate the dialect distribution of the analyzed terms.

In the Vepsian naming of the two most important concepts from the Christian point of view, analyzed in this article, on the one hand, one can observe his own ancestral heritage, which was previously mythological, but which eventually acquired a purely Christian character, preserved in the Vepsian language. On the other hand, in this lexicon, contacts of the Russian and Vepsian Orthodox cultures were manifested, which were reflected in all the dialects of the Vepsian language, which, however, under the pressure of the contacting language, nevertheless, did not let the native original vocabulary of the analyzed thematic class die out.

Keywords: Vepsian language; dialects; spiritual culture; mythology; etymology; linguistic geography.

References

1. Mullonen I.I. (2002) Toponimia Prisvirja. Problemy etnoyazykovogo kontaktirovanya [The toponymy of Svir. Problems of ethno-linguistic contacting]. Petrozavodsk.
2. Zaitseva N.G., Mullonen I.I. (2018) Formirovanye dialektnoy karty vepsskogo jazyka (na materiale «Lingvisticheskogo atlasa vepsskogo jazyka») [Formation of the dialect map of the Vepsian language (on the material of the “Linguistic Atlas of the Vepsian language”)] // Voprosy jazykoznanija, № 6. Pp. 85–103.
3. Strogalshikova Z. I. (2016) Vepsy v etnokulturnom prostranstve Evropeyskogo Severa. Petrozavodsk.
4. Krasnya kniga jazykov narodov Rossii (1994): entsiklopedicheskiy slovar-spavochnik [Red Book of Languages of the Peoples of Russia: Encyclopedic Dictionary-Directory]. M.

5. Zaitseva N.G. (2007) Opyt i problemy yazykovogo planirovanya u vepsov [Experience and Problems of Language Planning in Veps] // *Studia Slavica Finlandensia*. Tomus XXIV. Helsinki. Pp. 126-153.
6. Strogalshikova Z. I. (2013) Prepodobnyi Aleksandr Svirskiy po istoricheskim i literaturnym istochnikam (k probleme etnichnosti v zhiteiskoy literature [Venerable Alexander Svirsky on historical and literary sources (on the problem of ethnicity in everyday literature)] // *Pravoslaviye v vepsskom kraye*. Materialy mehzregionalnoy nauchno-prakticheskoy konferencii, posvyashennoy 450-letyu osnovanya Blagoveshsenskogo muzhskogo monastyrya (g. Petrozavodsk, 26.09.2012). Petrozavodsk. Pp. 169-207.
7. Lönnrot E. (2002) Om det Nord-tsjudiska språket. Juminkeo.
8. Leksikon korelsgkogo yazyka (1848) [Lexicon of corel Language] // Natsionalnyi arhiv Respubliki Karelya, fond 1, opis 1, delo 8/4.
9. Pekkanen I. (2005) Raamattua vepsäksi // *Vepsä. Maa, kansa, kulttuuri*. Toimittanut L. Saressalo (Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia, № 1005). Jyväskylä. pp. 163-170.
10. Suomen sanojen alkuperä. Etymologinen sanakirja (1992-2000). Vol. I-III. Jyväskylä.
11. Zaitseva M.I., Mullonen M.I. (1972) Slovar vepsskogo yazyka [Dictionary of Vepsian language]. L.
12. Sukhanova V.S., Mullonen I.I. (1986) O G' proteticheskom v russkih govorah Karelii [About G' prosthetic in the Russian dialects of Karelia]// *Severnorussskiye govory v inoyazychnom okruzenii*. Syktyvkar. Pp. 38-45.
13. Suomen kielen etymologinen sanakirja (1955-1981). Vol. I-VII. Helsinki.
14. Psalmoiden kirj (2012). Biblijan kändmižen institut. Helsinki.
15. Lapsiden Biblii (1996). Biblijan kändmižen institut. Stokhol'm-Helsinki.
16. Uz' Zavet (2006). Biblijan kändmižen institut. Helsinki.
17. Karjalan kielen sanakirja (1968-2005). Vol. I-VI. Helsinki.
18. Vinokurova I.Yu. (2015) Etnokulturalnaya istoriya vepsov Prionezhya po dannym mitologii obryadnosti [Ethnocultural history of the Veps of the Prionezh region according to the mythology of ritual] // *Istoki Karelii: vremya, territoriya, narody*. Petrozavodsk.

Received 11 November 2019

УДК 811.11

DOI: 10.17223/19996195/48/9

КОМПАРАТИВНЫЙ АНАЛИЗ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ДИСКУССИИ В АНГЛОЯЗЫЧНОМ И РУССКОЯЗЫЧНОМ ПОЛИЛОГОВОМ ОБЩЕНИИ

Ю.Е. Иванова

Аннотация. Представлены результаты сопоставительного исследования коммуникативного поведения в англоязычной дискуссии носителей языка и русскоязычных студентов. Материалом для исследования послужили интернет-видеозаписи дискуссий англичан и англоязычных дискуссий русских студентов, проведенные на занятиях в университете. Основное внимание мы уделили описанию стратегий и тактик, которые используют собеседники в ходе обсуждения, а также дискуссионным речевым единицам, позволяющим вступать в разговор, поддерживать контакт и взаимодействовать друг с другом. Опираясь на труды отечественных и зарубежных ученых, мы, в первую очередь, выявили отличительные черты, присущие британскому и русскому коммуникативным стилям, и кратко изложили свои выводы в таблице. Согласно нашим выводам, в ходе дискуссии у носителей языка и неносителей будут присутствовать заметные различия в построении самой дискуссии, изложении аргументов, во взаимоотношениях между участниками и т.д., обусловленные культурными особенностями. Наши выводы были подтверждены экспериментальным исследованием. Основные различия в осуществлении дискуссионного общения наблюдаются в использовании стратегий и тактик. Так, преобладающей стратегией у носителей языка будет кооперативная, в то время как русские студенты основывают свое общение на противостоянии. Активная вовлеченность в дискуссию и демонстрация эмпатии характеризуют поведение англичан, тогда как русскоязычные собеседники выступают пассивными слушателями, которые высказывают свое мнение и не дают рефлексии на точку зрения других участников, а порой и неохотно вступают в обсуждение. Логическое развертывание аргументов в ходе обсуждения у англичан противопоставляется достаточно непоследовательному обсуждению у русских участников. Следует обращать внимание русскоязычных студентов на национально-культурные особенности поведения носителей языка в ходе дискуссии, чтобы избежать переноса привычной модели общения на иностранный язык, осложненный необходимостью выражения речи на нем. Знание образцов речевого поведения определенной культуры дает преимущество в общении, а также позволяет лучше понять инокультурного собеседника, так как речевое поведение обусловлено уникальными культурными ценностями его представителей.

Ключевые слова: англоязычная дискуссия; культурные особенности; носители языка; русскоязычные студенты.

Введение

Исследование полилогического дискурса и дискуссии, как одной из его форм, представляет большой интерес, поскольку групповое об-

щение в настоящее время – одна из наиболее часто встречающихся и перспективных форм общения. Активное взаимодействие представителей разных культур, в которое вовлекается все большее количество людей, заставляет говорить о необходимости принимать в расчет национально-культурные особенности для осуществления эффективной коммуникации.

Безусловно, что знание иностранного языка – огромное преимущество, которое позволяет строить отношения между представителями разных культур. Однако существует небезосновательное мнение о том, что хорошее знание языка не является гарантией успешной коммуникации, так как носители языка ожидают от такого собеседника компетентности во владении культурным кодом. Несоответствие ожиданий и действительности может привести к коммуникативным сбоям.

Само по себе дискуссионное общение требует от участников знания определенной структуры ведения дискуссии, умения аргументировать свою точку зрения, быстро реагировать на реплики собеседников, убеждать и воздействовать на партнеров по коммуникации, а также взаимодействовать с ними. Иноязычная же дискуссия, помимо применения на практике знаний об искусстве ведения дискуссии, включает еще культурную составляющую, о которой часто участникам в ходе обсуждения задумываться некогда.

В рамках нашего исследования в англоязычном дискуссионном общении у русских студентов были выявлены сложности в интерактивной работе, недостаточное взаимодействие друг с другом, отсутствие в речи соответствующих дискуссионных речевых конструкций, которые позволяют включаться в разговор, поддерживать мнение коллег или не соглашаться с ним, а также вовлекать в обсуждение других участников. У русскоязычных студентов отсутствовали навыки активного слушания, в частности это проявлялось в использовании единичных высказываний, не связанных с репликами предыдущего участника. Они с трудом давали рефлексию на ответы друг друга. Заметно отсутствие навыка эффективного общения и знаний правил ведения дискуссий. Во время обсуждений вместо убеждения по средствам аргументации, участники стараются переговорить / перебить партнера.

Нам представляется целесообразным проанализировать англоязычные дискуссии носителей языка и русскоязычных студентов с тем, что выявить и описать различия, возникающие в ходе дискуссионного общения, обусловленные их лингвокультурами.

Методология и материал

Одним из важнейших компонентов национальной культуры является коммуникативное поведение народа, под которым понимают пра-

вила и традиции общения той или иной культурной общности. Исследование основано на работах ученых, описывающих разные коммуникативные стили. Обратимся к классификации деловых культур Р. Льюиса (R. Lewis) [1], который располагает страны с соответствующими моделями взаимоотношений и мышления на гранях треугольника. Согласно его представлениям, существуют моноактивные, полиактивные и реактивные национальные характеры. Для первых характерны планирование, ориентация на власть, задачецентричность; для вторых – антропоцентричность, мультизадачность, свободное отношение ко времени; для последних – взаимоотношения и взаимодействие, почтительность. Таким образом, моноактивные и полиактивные культуры больше ориентированы на диалог, при этом моноактивные избегают активного невербального средства общения, тогда как в полиактивных такой способ общения является неотъемлемым при общении. В его классификации нас интересуют представители русскоязычной и англоязычной (британской) культур, которые относятся к разным группам, в связи с чем при межкультурном взаимодействии им необходимо быть внимательными, чтобы достичь положительных результатов.

Другой зарубежный ученый, Й. Галтунг (J. Galtung) [2], выделяет иные типы культур: саксонский (с хорошо структурированной интеллектуальной дискуссией, в которой предпринимаются попытки найти что-либо стоящее в каждой мысли), японский, в котором преобладают ориентация на авторитет, коллективизм. В данной дискуссии главное – человеческие взаимоотношения. Автор рассматривает тевтонский и галльский типы вместе, так как в них присутствуют прямое высказывание мыслей, указание на слабые стороны оппонента, критика без учета смягчения высказываний. Представители каждой из культур имеют свои коммуникативные особенности. Японский и саксонский типы ориентированы на факты, тогда как тевтонский – на способ мыслительной деятельности, а галльский – на средства выразительности языка. Для саксонского стиля, помимо всего прочего, характерно линейное изложение мыслей, с четким разделением идей и акцентом на основных моментах. Для тевтонского, к которому относится русская культура, – главная идея раскрывается с разных сторон, но может быть представлена в любой форме и непоследовательно.

Модель Р. Каплана (R. Kaplan) [3] включает в себя пять языковых групп (семитские – импликация, азиатские – спираль, романские – вербализация, английский – прямолинейность и русский – аллюзия). Для русскоязычного дискурса характерны многочисленные отклонения от темы, образная аргументация, аллюзии и отступления. Англоязычный дискурс – прямолинеен, логичен, последователен и четко вербализирован.

На основе представленных характеристик уже можно говорить о том, что национально-коммуникативный стиль предопределяет исполь-

зуемые речевые стратегии и тактики, а также подразумевает особенные поведенческие паттерны.

Подробный анализ русского коммуникативного стиля был проведен Мирой Бергельсон. Прежде всего, по мнению автора, для русских характерно эмоциональное выражение чувств и внимание к чувствам собеседника, в связи с чем построение хороших взаимоотношений для них важнее, чем контекст ситуации. Вместе с тем дистанция при общении зависит от близости социальной позиции коммуникантов. Русские имеют высокую тенденцию к субъективной оценке, в том числе нравственной, поэтому они с легкостью высказывают свое мнение и ждут этого от собеседников.

Кроме того, поведение представителей русской культуры вполне может быть иррациональным и не опираться на логику и анализ, что противоречит американской и европейской культурам. С этим тесно связана и тенденция русских к перепроверке информации и потенциальному недоверию.

Таким образом, необходимыми культурными ценностями русских являются приоритет взаимоотношений над результатами; тенденция и важность этических оценок; приверженность слуха; межличностные взаимоотношения часто проецируются на внешнее поведение. Все это несколько осложняет интеракцию с представителями западных культур. Помимо этого, сложность в коммуникацию вносит русская тенденция начинать свою реплику с «нет», что может вводить в замешательство иностранных собеседников [4].

На контрасте с этим можно привести описание коммуникативного стиля англичан. Релевантной в данном контексте представляется работа Т.В. Лариной, которая выделяет одной из главных характеристик британской коммуникативной культуры концепт «*privacy*» и определяет это понятие как «зону личной автономии, в которую посторонним вход воспрещен» [5. С. 73]. Ощущение личной автономии британцев проявляется в избегании ситуаций воздействия на окружающих, равно как и нежелание испытывать его извне, в демонстрации толерантности к интересам, ценностям, характеру и поведению собеседника. Что касается общения при статусном неравноправии в английской культуре, то англичане не стремятся демонстрировать власть, исходя из принципа равенства, который также является одной из важнейших английских культурных ценностей, влияющих на стиль коммуникации.

Концепт «*privacy*» для британцев тесно связан с категорией вежливости, основополагающей для британской культуры. Вежливость как универсальная категория, определяющая поведения людей, представляет собой сложную систему коммуникативных стратегий, направленных на гармоничное и неконфликтное общение с партнером [6. С. 70], каждая из которых имеет свой набор коммуникативных стратегий против-

воположной направленности, т.е. в процессе коммуникации партнеры либо приближаются, либо отдаляются. Демонстративное внимание к собеседнику, с одной стороны, и подчеркнутое уважение его личной автономии – с другой, воспринимаются как обязательное условие успешной коммуникации. «Способы выражения категории вежливости во многом зависят как от структуры общества, так и от принятых в них моделей социального поведения» [7. С. 92].

Представители англоязычной культуры тщательно контролируют и сдерживают свои эмоции [8]. Например, Э. Кинг отмечает, что открытое проявление эмоций (например, страха) противоречит британскому характеру (является «Un-British»), еще раз подтверждая присущую британцам эмоциональнуюдержанность [9. С. 81–82]. В англоязычном общении наблюдаются соблюдение дистанции, «неимпозитивность» вербальных средств коммуникации,держанность (reserve) и недоговоренность или преуменьшение (understatement). На вербальном уровне это проявляется в том, что непозволительно оказывать прямое воздействие на адресата, делать замечания, давать советы, задавать личные вопросы, навязывать свою точку зрения и т.д.

Поскольку в основу описания стиля коммуникации могут быть положены различные параметры, определяющие особенности поведения, то для английской коммуникативной культуры в целом характерен тип речевого поведения, который психолингвистами определяется как кооперативный или кооперативно-конформный, так как он характеризуется ярко выраженной ориентированностью на партнера по коммуникации [10. С. 158]. Говоря о pragматическом аспекте английского стиля коммуникации, важно также отметить, что для него верно утверждение о том, что «значение фатических высказываний в очень малой мере “вычитывается” из значений языковых единиц» [11. С. 36]. Англичане часто предпочитают более длинные высказывания, а также употребляют большее количество реплик, т.е. демонстрируют явную тенденцию к многословию: они дольше прощаются, дольше благодарят, дольше извиняются и т. д. [5. С. 278].

Суммируя вышесказанное, кратко обобщим англоязычный и русскоязычный стили (таблица). В основе таблицы лежит классификация М. Клайна (M. Clyne) [12], который различает высоко- и низкоконтекстуальные культуры.

Очевидно, что для успешной коммуникации необходимо принимать во внимание культурные особенности участников дискуссии. При имеющихся различиях в культурах существует реальная угроза коммуникативного провала, в результате которого у партнеров сложится неlestное впечатление друг о друге как о невежливых, возможно бес tactных, эмоционально несдержанных либо, наоборот, нерешительных собеседниках.

Компаративный анализ англоязычной и русскоязычной культур

	Англоязычный	Русскоязычный
Форма и содержание	Особое внимание форме; однозначность и вербализованность существенных элементов; связность; формализованность	Ориентация на содержание; аллюзии; анаколутия; отсутствие четкой структуры
Абстрактность и конкретность	Опора на факты; конкретность и ясность суждений	Пренебрежение фактами (иногда ориентация на опыт); абстрактность мыслей и суждений
Психология культуры	Индивидуализм <i>First of all, I think we should establish the overall procedure. Another objective, as I see it is ...; I'd like to check what you hope to achieve.</i> Доминирование «я»	Коллективизм Нами проведен анализ... Мы хотели бы представить. Доминирование «мы»
Культура взаимодействия	Личностроиленный; любые ответные реплики ориентированы на собеседника и его чувства: <i>I think you are right. I'm afraid I don't (can't) agree. Could it be possible if I changed ...</i> Используются приемы разъяснения: <i>I'd just like to go over your main points, As I understand it... As I recall, you said...; No, I'm afraid, that's not exactly what I was talking about; No, I'm afraid, you've misunderstood me...</i> Сотрудничество; симметричность взаимоотношений	Ответные реплики, как правило, не предполагают апелляции к собеседнику, а направлены на выражение своих мыслей. Прямота выражений; конфронтация
Вежливость	Подчеркнутое внимание к собеседнику, акцент на взаимоприемлемость позиций	—
Эмоциональность	Эмотивный	Эмоциональный; несдержанность в проявлении эмоций
Организация дискурса	Недопустимость длинных фраз; нетерпение к молчанию; не перебивают друг друга; поочередность реплик (turn-taking); необходимость small talk	Допустимость обсуждения личных проблем; нет очередности в репликах, частое перебивание собеседника

Для выявления особенностей ведения англоязычной дискуссии носителями английского языка было проанализировано девять видеозаписей дискуссий с различным количеством участников и вариативными типами представляемых дискуссий. Общее время звучания составило 120 минут. Нам были интересны тактики и стратегии, которые англоязычные участники дискуссии использовали в обсуждении, языковые средства контактности, умение аргументировать свои суждения и убеждать в своей точке зрения.

Анализ англоязычных дискуссий русскоговорящих студентов проводился на 3-м курсе в группах лингвистов и педагогов (студентов, у которых английский является вторым иностранным языком) с достаточно высоким уровнем владения языка (*intermediate*). Количество студентов в группах 7–8 человек.

Ведущим методом исследования был выбран общенациональный описательный метод, включающий в себя основные компоненты: наблюдение, обобщение, интерпретацию, сравнение. В ходе исследования проведен эксперимент.

Исследование

Начнем наш анализ с моментов, характерных для всех дискуссий. Как правило, данный вид речевой деятельности в любой культурной среде строится по одинаковой логике: вступление (постановка проблемы), основная часть (аргументы и ответы на вопросы), заключительная часть (подведение итогов).

Следует заметить, что англоязычная дискуссия может включать дополнительные этапы, которые могут вводиться с использованием приведенных ниже фраз:

Начальный этап: знакомство, приветствие, построение отношений взаимного доверия как основы для дальнейшего сотрудничества: *Thank you everyone... Welcome...*

При панельной дискуссии первый спикер чаще всего представляется всем остальными, при методе круглого стола каждый представляется сам, однако в нескольких дискуссиях данный этап был пропущен.

Согласование целей, повестки и процедуры переговоров:

I'll talk a bit about the high level concepts of the class, Almond'll talk a bit about... and John'll clean up all the information..; We're going to start with the question... and then we'll go on...

Выяснение проблематики. Как правило, данный этап в речи объединен с предыдущим, однако встречаются и примеры четкого введения через описание проблемы:

There must be a challenge for... Is that just a massive?

Обмен информацией по основным позициям:

I'm thinking... Okay, well..., What do you think?, Also, whether...

Выдвижение, рассмотрение и оценка предложений:

I think, it's right in small pockets of the moment but I think.., All of what you've just said is true, but....

Заключительный этап: подведение итогов, определение перспектив:

So I think.., It's all about.., Okay, we will be looking for.., Thank you.

Стоит отметить, что не во всех англоязычных просмотренных / прослушанных дискуссиях были выделены дополнительные этапы. Пре-

имущественно, все это сводится к трем основным этапам и короткому small talk в начале дискуссии. Вероятно, это связано с экономией времени, адаптацией под коммуникативных партнеров, также обусловленностью учебной ситуацией и степенью знакомства партнеров между собой.

Как справедливо отмечает М.С. Маковецкая, в дискуссии, в первую очередь, должно быть взаимопонимание между участниками общения. «Эта цель обеспечивается умением организовать совместную деятельность, умением обмениваться информацией, наладить межличностные отношения с участниками общения, то есть требует от участников обладать высоким уровнем коммуникативной компетенции» [13. С. 28]. Суть дискуссии заключается в решении определенной проблемы путем выработки взвешенной позиции для осуществления кооперированного взаимодействия.

Любая дискуссия реализуется через определенные тактики и стратегии. Отметим, что, на наш взгляд, стратегии взаимодействия и поддержания контакта в ходе дискуссии являются одними из наиболее значимых в полилоговом общении [14].

Основная классификация стратегий происходит по трем группам (исходя из межличностных отношений в ходе дискуссии):

1. Кооперативные / установка на сотрудничество (гладкая смена ролей и реплик, обратная связь, минимум периодов одновременного говорения, заинтересованность всех участников дискуссии,уважительное отношение друг к другу).

2. Конфликтные (большое количество перебиваний, наложений, одновременное говорение, перехват права речевого хода).

3. Смешанные.

В рамках каждой из них используются свои тактики.

Обратимся к классификации отечественного лингвиста О.Н. Чаловой, которая выделяет следующие стратегии (по воздействию на оппонента):

– диалогические (интерrogативная: стимулирование речевой активности коммуникантов). Для них характерны использование противоречащего довода, оттягивание возражения;

– семантические (обоснование и защита собственного тезиса), реализующиеся через тактики доводов вразброс, субъективный довод, тактику апелляции к опыту ведущих специалистов в данной области;

– прагматические (выражение отношения к позиции оппонента), которая реализуется в тактиках давления на слабости; подчеркивания количественных и качественных показателей [15. С. 166].

Заметим, что каждой из трех стадий дискуссии характерно преобладание своих дискуссионных тактик:

1. Стадия введения – прагматические.

2. Стадия конфронтации и аргументации – интерrogативные.

3. Завершающая стадия – оценочные.

Таким образом, логика построения и ведения дискуссии подразумевает одновременное использование нескольких стратегий и соответствующих им тактик.

Преобладающей стратегией во всех примерах англоязычных дискуссий носителей языка была кооперативная. В основном она реализовывалась в повышении статуса собеседника через соответствующие тактики пояснения, интеграции.

A. I think that's right in small pockets at the moment. But I think it's an extent. We're in danger, I think, as an industry of treating social media as the greatest next big thing.

B. Definitely, definitely. I agree with you. But I'm not saying that everybody needs it. It's like a chat.

A. Yeah, you know it better.

Если следовать классификации О.Н. Чаловой, то наиболее часто встречающиеся тактиками были уточняющая и акцентирующая. Например, *You go into the real world that's exactly what we're gonna have to do. You know what I mean? Yeah?*

Для просмотренных дискуссий характерна вопросно-ответная форма взаимодействия, при которой потенциал оппонента/партнера раскрывается через наводящие вопросы, апелляцию к его опыту и демонстрацию эмпатии:

I've got a question for you. What do you enjoy most about human geography? I mean, what aspect do you enjoy most? / Did you do a project on multiply different things or did you just get to pick one? / Do you think everything you've studied so far has... kind of... really helped to build up a question?

Такая форма интеракции требует не только хорошего владения речью и правильным представлением о грамматико-лексической наполненности ее содержания, но и о необходимости и важности развития навыка активного слушания. К тому же, благодаря данным тактикам, ответы (аргументация) получаются более структурированными и развернутыми.

Также отметим, что количество, частота использования и разнообразие реактивных реплик были тем выше, чем более официальной была дискуссия и чем более научная тема была затронута. Тогда как по мере возрастания важности и серьезности темы фразы-коннекторы были более разнообразными, постепенно прибавлялись фразы типа:

I guess, absolutely, I agree, definitely, I feel.

В более серьезных дискуссиях сам спектр фраз был не только увеличен количественно, но и сами структуры были более сложными:

For my understanding, I hit the point, I'm not so sure, That's what I tell you, I knew that, That's good and sounds interesting и т.п.

В русском полилоговом дискурсе выделяются следующие этапы дискуссии:

Приветствие, постановка проблемы.

Выдвижение своих аргументов.

Обсуждение.

Итоги.

Именно они и были отмечены во время первой англоязычной дискуссии русскоязычных студентов (за исключением приветствия, так как общение проводилось во время занятия).

Основная стратегия, хотя и была смешанной, по большей части состояла из тактик противостояния, доводов вразброс, критики позиции оппонента и давления на слабости. Однако данные тактики проявлялись лишь при высказывании своего мнения.

В целом, по мнению многих исследователей, русским приписывают скованность, холодность, даже замкнутость, проявляемую ими при официальном общении, так как они предпочитают держать партнеров на значительной межличностной дистанции. Это находит подтверждение и в проанализированных нами дискуссиях, хотя общение на занятиях не было официальным, а собеседники хорошо знали друг друга.

У некоторых участников можно отметить и коммуникативные стратегии невступления в коммуникацию или неохотного вступления, сопровождающегося пассивным коммуникативным поведением. В отличие от постоянно поддерживающих партнера англоязычных спикеров, русскоязычные студенты дают обратную связь лишь при необходимости, избегая и уточнения, и разъяснения позиции оппонента.

Интересное наблюдение отмечает в своей работе «Language: The Social Mirror» Elaine Chaika (Илэйн Чайка) – опыт межкультурного общения и функционирование в ином культурно-языковом пространстве способствуют *когнитивной гибкости*, показателями которой становятся:

1. Готовность к восприятию явлений, не знакомых индивиду из предшествующего опыта.

2. Отказ от попытки втиснуть новый опыт в жесткие рамки собственных представлений.

3. Признание права представителей другой культуры на восприятие мира с иных позиций.

4. Способность к преодолению стереотипов [16. С. 45].

Эта когнитивная гибкость в большинстве случаев не работала в группах русскоязычных студентов, и у них не получалось воссоздать дискуссию, соответствующую англоязычным стандартам. Одной из причин может служить культурная обусловленность. Кроме этого, необходимо отметить, что мы работали со студентами, которые изучают английский язык как второй, а это значит, что в неделю у них 4 или

6 часов практического курса второго иностранного языка. К сожалению, недостаточное количество времени не позволяет глубоко и детально изучать культуру страны изучаемого языка, ограничивает в использовании дополнительных аудио- и видеоматериалов. В связи с этим у студентов не хватает знаний и опыта поведения в соответствующих языковых ситуациях. Вероятно, это можно нивелировать путем многократного повторения подобного рода общения с привлечением дополнительных видео материалов для наглядности.

Примечательно, что русскоязычные студенты предпочитают начинать дискуссию с выдвижения своей точки зрения, тогда как англоязычные вначале выслушивают партнера / модератора:

So, I'd like to start... I guess, I'll be the first.

So... vs. My first question I would like to address to Tim...

Хотя анализ невербального поведения не входит в сферу наших интересов, тем не менее, мы можем отметить, что у представителей англоязычного мира данный вид широко распространен и является логичным дополнением к верbalному общению, так при развитии аргументации активно используются соответствующие жесты. Для русскоязычного мира данной тенденции не наблюдалось, скорее наоборот: их невербальное общение достаточно вяло.

Для англоязычной культуры установление контакта и взаимодействие будут основополагающими характеристиками общения, так при переключении между противоположными сторонами, они часто используют имена или иные обращения к собеседнику:

So, Tim, what do you think about it?

Тогда как русскоговорящие используют в основном местоимение «you» без каких-либо дополнений:

And you?, What's your opinion?

Как мы уже отмечали выше, для британских студентов характерны тактики, соответствующие кооперативной стратегии, а именно чаще других встречаются повышение статуса собеседника и солидаризация, которая представлена вербально (в коротких фразах и выражениях, часто появляющихся параллельно речи говорящего):

Yeah; That's great, yeah; Sounds really interesting; Yeah, that's fun, и невербально (кивки, улыбка, выражение лица).

Таким образом, наши наблюдения подтверждают мнения ученых о том, что подчеркнутое внимание к собеседнику, с одной стороны, а с другой – уважение его личной автономии и ненавязывание своей точки зрения в общении отражают своеобразие коммуникативного поведения англичан.

Для русскоязычного дискурса характерна тактика противостояния, здесь студенты чаще пользуются уже заученными клише и упрощенными отрицаниями:

On the contrary, but in my opinion, I can't agree with you.

Более того, такие фразы тоже несколько преобразуются в соответствии с нашей культурой языка, то есть важные для англоязычных собеседников слова могут просто опускаться, так как не находят должного внимания у русскоговорящих студентов.

Вероятно, здесь можно говорить о срабатывании такого механизма межкультурной коммуникации, как упрощение. Анализируя специфические черты межкультурной коммуникации, О.А. Леонович выделяет ряд механизмов, препятствующих эффективной межкультурной коммуникации. Ученый отмечает стремление коммуникантов упростить информацию, «чтобы она стала более обозримой, прозрачной и доступной для понимания. Он интуитивно старается свести новую информацию к минимальному числу знакомых стимулов, с тем чтобы она подтверждала его видение мира, и избежать всего того, что нарушает это равновесие» [17. С. 32].

Выводы, сделанные в исследовании Ф. Барбиери [18], также являются очень показательными и подтверждаются нашими наблюдениями. В результате ее исследования подтвердилось, что интерактивность способствует использованию маркеров разговорного стиля и персонализации. Автор отмечает, что использование лингвистических единиц меняется в зависимости от ситуации вовлеченности или взаимодействия участников. Так, при взаимодействии не используются слова, заполняющие паузы – хезитации (*hesitators (uh, mhm)*). Использование интенсификаторов (*intensifiers*) и слов, смягчающих категоричность утверждения (*downtoners*), не изменяется в зависимости от ситуации [Там же]. Более того, чем больше условий для взаимодействия между участниками (актуальность и интересность темы, малое количество участников), тем выше их вовлеченность в происходящее. Но вовлеченность не ограничивается интеракцией. Хотя неверным будет и обратное суждение об увеличении взаимодействия с ростом участия. Другими словами, при вынужденном росте участия (необходимости произнесения реплик), рост взаимодействия с другими участниками и вовлечение их не обязательны и не являются само собой разумеющимися.

Стоит отметить, что в целом само поведение и взаимодействие участников различны. Так, англоязычные партнеры всегда внимательны к собеседнику, стараются поддержать говорящего, активны, точны в деталях; в то время как русскоязычные, напротив, внешне кажутся отвлечеными, свое мнение по поводу происходящего высказывают лишь во время активных реплик (во время построения своих аргументов) и, в целом, занимают пассивные позиции до момента вовлечения в дискуссию.

Более того, для англоязычных студентов характерен эффект «эха», т.е. повторение целой или части фраз как во время выступления оппонента, так и при выстраивании своей позиции, причем стоит заме-

тить, что преимущественно они начинают с отзеркаливания позиции партнера (как в случаях согласия, так и нет), а затем на ее фундаменте выстраивают свою идею. Для русскоязычных студентов такой подход не характерен. Они, безусловно, показывают проявленное внимание к чужой позиции, но чаще при несогласии, и, не повторяя идею, а лишь высказывая свое мнение. Таким образом, реплики русскоговорящих студентов звучат более резко, чем англоязычных.

Представляется важным также отметить, что англоязычная дискуссия носителей более структурирована и логична. Англичане излагают аргументы, основанные на какой-либо статистике, фактах, приводят примеры и объяснения в защиту своей точки зрения. Как правило, они начинают обсуждение с наиболее весомого аргумента. Такое коммуникативное поведение свойственно представителям саксонской модели поведения, о которой мы упоминали ранее.

Что касается русских студентов, то, согласно тевтонскому стилю, для них главное обсудить проблему с разных углов, порой забегая вперед и снова возвращаясь к уже упомянутым идеям, т.е. обсуждение не-последовательное. Собеседники не подхватывают и не развертывают аргументы друг друга либо выдвигают контраргументы, которые не связаны с предыдущим высказыванием, что характеризует их как пассивных слушателей (*non-active listeners*).

Причины таких различий кроются как в культурных особенностях, так, на наш взгляд, и в специфике выстраивания учебного процесса, а также взаимоотношений студент–преподаватель. Характерной особенностью англоязычных дискуссий является факт активного участия преподавателей в обсуждении вопросов, ввиду этого их выбор выпадает в основном на панельные дискуссии, где несколько преподавателей (или приглашенных гостей) выступают с одной стороны, задавая динамику рассуждений, а другая сторона представлена студентами (их количество превышает). Это характерно для западных дискуссий в целом и связано с их политикой высшего образования, тогда как в русскоязычной среде преподаватель(и) выступают преимущественно в роли модератора или просто наблюдателя.

Кроме этого стоит отметить наличие языкового барьера у русскоговорящих студентов, т.е. в анализируемых учебных ситуациях они используют иностранный язык, что также сказывается на логике построения речи и ее беглости.

Заключение

Для ведения успешной межкультурной коммуникации необходимо знание культурных особенностей. Подробный анализ литературы по данной проблеме позволил выделить следующие важные моменты: необходимость владения гибкостью речевого поведения, безоценоч-

ность к информации, готовность воспринимать и принимать иную культуру, проявлять толерантность и эмпатию по отношению к собеседникам. Мы показали, что наличие различий в социокультурных поведенческих паттернах приводит к дезориентации и калькированию привычного поведения во время дискуссии, что будет вызывать трудности при межкультурной коммуникации. В целом поведение русскоязычных студентов во время англоязычной дискуссии представляет собой перенос привычной модели общения на иностранный язык, осложненный необходимостью выражения речи на нем. Основными отличиями выступают: используемые стратегии и тактики (конфронтационные вместо кооперативных), отсутствие логических средств связи или их однообразность, некорректное поведение по отношению к партнерам (например, перебивание).

Оценка результатов, полученных в ходе работы, представляется важной для понимания влияния родной культуры на все речеповеденческие процессы на иностранном языке, а также на возможности их нивелирования. Данное исследование является шагом для дальнейших исследований возможностей дискуссии как технологии развития межкультурной коммуникации, а также выявляет важность междисциплинарного изучения данного процесса.

Литература

1. **Lewis R.** Cross cultural communication: a visual approach. Transcreen Publications, 2007. 307 p.
2. **Galtung J.** Structure, culture and intellectual style: An essay comparing saxon, teutonic, gallic and nipponic approaches // Social Science Information. 1981. № 20. P. 817–856.
3. **Kaplan R.** Cultural thought patterns in intercultural education // Language Learning. 1966. № 16. P. 1–20.
4. **Bergelson M.** Russian cultural values and workplace communication styles. URL: https://www.researchgate.net/publication/251523195_Russian_cultural_values_and_work_place_communication_styles, свободный (дата обращения: 02.10.2018).
5. **Ларина Т.В.** Категория вежливости и стиль коммуникации: сопоставление английских и русских лингвокультурных традиций. М. : Языки славянских культур, 2009. 512 с.
6. **Brown P., Levinson St.** Politeness: Some universals in language usage. Cambridge: Cambridge University Press, 1988. 345 p.
7. **Тюрина С.Ю.** Дискурсивные маркеры вежливости в деловом общении // Вестник ИГЭУ. 2008. Вып. 1. С. 92–95.
8. **Trompenaars F., Hampden-Turner C.** Riding the Waves of Culture: Understanding Cultural Diversity in Business. London : Nicholas Brealey, 1997. 265 p.
9. **Филиппова М.М.** Английский национальный характер. М. : Астрель, 2007. 382 с.
10. **Горелов И.Н., Седов К.Ф.** Основы психолингвистики. М. : Лабиринт, 2001. 304 с.
11. **Дементьев В.В.** Теория речевых жанров. М. : Знак, 2010. 600 с.
12. **Clyne M.** Inter-Cultural Communication at Work: Discourse Structures across Cultures. Cambridge : Cambridge University Press, 1994. 250 p.
13. **Маковецкая М.С.** Роль просодии в реализации взаимодействия участников группового общения: на материале полилог-дискуссии : дис. ... канд. филол. наук. М., 2012. 156 с.

14. **Иванова Ю.Е.** Стратегии и тактики взаимодействия с аудиторией и их проявление в деловой презентации // На пересечении языков и культур. Актуальные вопросы гуманитарного знания. 2016. № 1 (7). С. 65–70.
15. **Чалова О.Н.** Стратегии и тактики научного дискурса // Ученые записки УО «ВГУ им. П.М. Машерова» : сб. науч. тр. Витебск : ВГУ имени П.М. Машерова, 2017. Т. 24. С. 165–170.
16. **Chaika E.** Language: The Social Mirror. Boston : Heinle and Heinle Publishers, 1994. 436 р.
17. **Леонтovich О.А.** Русские и американцы: парадоксы межкультурного общения. М. : Гнозис, 2005. 352с.
18. **Barbieri F.** Involvement in university classroom discourse: register variation and interactivity // Applied linguistics. 2015. № 36/2. P. 151–173.

Список интернет-источников

- Example panel discussion. URL: <https://youtu.be/letZYijS0EA> (дата обращения: 10.04.2019).
- The example of bad discussion. URL: <https://youtu.be/Vn4BX9Pes3c> (дата обращения: 10.04.2019).
- The example of good discussion. URL: <https://youtu.be/bZbvw1XyLFA> (дата обращения: 10.04.2019).
- Round Table Social Highlights. URL: <https://youtu.be/tflQozGnaw> (дата обращения: 10.04.2019).
- Kingston University students discuss the Geography degrees. URL: <https://youtu.be/zrRHkTPI2BE> (дата обращения: 10.04.2019).
- Interdisciplinarity. URL: <https://youtu.be/WSD5LjBW Rog> (дата обращения: 10.04.2019).
- Student round table. URL: <https://youtu.be/Z71EUmKGEa0> (дата обращения: 10.04.2019).
- Symposium Panel Discussion. URL: <https://youtu.be/ITp86Pe3SAc> (дата обращения: 10.04.2019).
- Final students discussion. URL: <https://youtu.be/IyY3t4loUig> (дата обращения: 10.04.2019).

Сведение об авторе:

Иванова Юлия Евгеньевна – кандидат филологических наук, доцент, Московский городской педагогический университет (Москва, Россия). E-mail: i_ye@mail.ru

Поступила в редакцию 20 сентября 2019 г.

COMPARATIVE STUDY OF THE IMPACT OF CULTURE ON DISCUSSIONS IN THE ENGLISH AND RUSSIAN DISCOURSE

Ivanova Yu.E., Ph.D., Associate Professor, Moscow City Teacher Training University (Moscow, Russia). E-mail: i_ye@mail.ru

Abstract. This article focuses on the results of a comparative study of communicative behavior in the English-language discussion of British speakers and Russian-speaking students and attempts to explain the differences in relation to different characteristics of the national cultures of the two countries. The material for the study was the Internet videos of native speakers' discussions and English language discussions of Russian students taking place at the University. The author pointed out the strategies and tactics used by the communicators in the discourse, singled out language units that allow the interlocutors to join in the conversation, to keep contact and interact with each other. After a brief outline of the works of well-known domestic and foreign scientists, the author identified the distinctive features of the British and Russian communicative styles and summed up the findings in the table. According to the conclusions, during the discussion native speakers and non-speakers will have noticeable

differences in the construction of the discussion itself, in their arguments, in the relationship between each other etc., due to cultural characteristics. The findings were confirmed by the experimental research. The main differences can be observed in the use of discussion strategies and tactics. Thus, the predominant strategy for native speakers will be cooperative, while Russian students base their communication on confrontation. Active involvement in the discussion and demonstration of empathy characterizes the behaviour of the British communicators, while Russian-speaking interlocutors are passive listeners who express their opinions and do not reflect on the point of view of other participants, and sometimes reluctantly enter into discussion. The logical development of arguments in the course of discussion is compulsory in English. It is opposed to a rather inconsistent discussion among Russian participants. Overall, the behavior of Russian-speaking students during the English-language discussion is a transfer of their usual model of communication into a foreign language. In this article, the author has pointed out that communication in a discussion is highly influenced by the speaker's culture. Thus, it is obvious that knowledge of the differences between communicative styles is necessary for the successful intercultural communication and allows better understanding of the foreign cultural speaker. It is important to pay attention of Russian-speaking students to national and cultural features of behavior of native speakers during discussion to avoid transfer of habitual model of communication to the foreign language.

Keywords: English discussion; cultural differences; native speakers; Russian-speaking students.

References

1. Lewis, R. Cross cultural communication: a visual approach / R. Lewis. Transcreen Publications, 2007.
2. Galtung, J. Structure, culture and intellectual style: An essay comparing saxonic, teutonic, gallic and nipponic approaches / J. Galtung // Social Science Information. 1981. № 20. pp. 817-856.
3. Kaplan, R. Cultural thought patterns in intercultural education / R. Kaplan // Language Learning. 1966. № 16. pp. 1-20.
4. Bergelson, M. Russian cultural values and workplace communication styles. URL: https://www.researchgate.net/publication/251523195_Russian_cultural_values_and_workplace_communication_styles.
5. Larina, T.V. Kategorija vezhlivosti i stil' kommunikatsii: sopostovlenije anglijskix i russkix lingvokul'turnix traditsij / T.V. Larina. M.: Jazyki slavjanskix kul'tur, 2009.
6. Brown, P. Politeness: Some universals in language usage / P. Brown, St. Levinson. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.
7. Tyurina, S.Y. Diskursivnyje marker vezhlivosti v delovom obtshenii // Vestnik ISEU. Vypust 1. Ivanovo: ISEU, 2008. pp.92-95.
8. Trompenaars, F. Riding the Waves of Culture: Understanding Cultural Diversity in Business / F. Trompenaars, C. Hampden-Turner. London: Nicholas Brealey, 1997. 265 p.
9. Filippova, M. M. Anglijskij natsional'nyj xarakter / M. M. Filippova. M.: Astrel', 2007.
10. Gorelov, I.N. Osnovy psixolingvistiki / I.N. Gorelov, K.F. Sedov. M.: Labirint, 2001.
11. Dement'ev, V.V. Teoriya rechevyx zhanrov / V.V. Dement'ev. M.: Znak, 2010.
12. Clyne, M. Inter-Cultural Communication at Work: Discourse Structures across Cultures / M. Clyne. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.
13. Makovetskaya, M. S. Rol' prosodii v realizatsii vzaimodejstvija uchastnikov gruppovogo obtshenija: na materiale polilogue-diskussii: diss. ... kandid. philolog. nauk: 10.02.04. Moscow, 2012.

14. Ivanova, Y.E. Strategii i taktiki vzaimodejstvija s auditoriej i ix projavlenije v delovoj presentatsii // Na pereschenii yazykov i kul'tur. Aktual'nyje voprosy gumanitarnogo znanija: nauchno-metodicheskij zhurnal. Kirov: NRG University-Pl'us, 2016. № 1 (7). pp. 65-70.
15. Chalova, O. N. Strategii i taktiki nauchnogo diskursa. Uchenyje zapiski UO «VGU im. P.M Masherova»: sbornik nauchnyx trudov. Vitebsk: VGU imeni P.M. Masherova, 2017. T. 24. pp. 165-170.
16. Chaika, E. Language: The Social Mirror / E. Chaika. Boston: Heinle and Heinle Publishers, 1994. 436 p.
17. Leontovich, O.A. Russkie i amerikantsy: paradoksy mezhkul'turnogo obtshenija: Monografija. Moscow: Gnozis, 2005.
18. Barbieri, F. Involvement in university classroom discourse: register variation and interactivity / F. Barbieri // Applied linguistics. 2015. № 36/2. pp. 151-173.

Received 20 September 2019

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ТРАНСФЕРА ЗНАНИЙ «УНИВЕРСИТЕТА 3.0»

Т.Ф. Кряклина, С.В. Реттих

Аннотация. Исследование посвящено практике форсайта современных университетов, которые все острее ощущают необходимость коммерциализации научных исследований и увеличения своего вклада в развитие региона. Мировая экономика сегодня переживает трансформацию системы, которая в корне меняет структуру ее роста и развития, а также отношение к оценке и использованию основных ресурсов. Основной движущей силой роста производства в настоящее время является способность к воспроизведству и управлению интеллектуальной собственностью, а ключевым элементом этой новой реальности становятся университеты. Именно они являются платформами воспроизведения экономики знаний. Это новая концепция развития университетов, она сильно отличается от традиционных представлений об университетских функциях. В оригинальной версии университеты были ориентированы на образование и поиск талантов. Затем в версии «Университет 2.0» его функции были расширены путем формирования компетенций и использования опыта, востребованных экономикой. Однако университетам сейчас недостаточно быть только научными и образовательными учреждениями. Концепция «Университета 3.0» предполагает переход образовательной организации к новой версии: модели технологии упреждающего генерирования идей, концентрации талантов, рынков и B2B. Фактически университеты начинают выступать в качестве экономических агентов крупных компаний, которые способны контролировать результаты интеллектуальной деятельности и хорошо осведомлены о принципах работы новых рынков. Но если мировые университеты объединяют потоки человеческого и финансового капитала, то они берут на себя и роль системных интеграторов основных процессов технологических инноваций в рамках экосистемы предпринимательства. В России этот процесс находится на ранней стадии. Мировые университетские центры все больше ориентируются на подготовку нового класса игроков для современных научно-технологических платформ. Теоретической базой исследования являются труды отечественных и зарубежных ученых в области общей теории образования, университетологии, синергетики, инновационного менеджмента, а также работы, касающиеся вопросов повышения конкурентоспособности университетов. В качестве методологической базы исследования выступают методы экономического и системного анализа, стратегического прогнозирования, компаративистики и обобщений. Использование указанных методов позволило выявить приоритетные направления повышения конкурентоспособности университетов и увеличения их ценности на основе трансфера знаний. Научная новизна исследования состоит в том, что: определено место трансфера в инновационном университете; охарактеризовано понятие персонифицированных кумулятивных знаний как специфических инноваций, формирующихся в сознании людей посредством полученного практического опыта, пред-

ложены инструменты их форсайта. Установлено, что недостаточно просто дать знания студентам в отрыве от реально существующего производства. Есть разница между когнитивными моделями исследователей университета и headmaster, что создает трудности для их коммуникации. Российским университетам приходится преодолевать сложности в трансформации знаний и передаче технологий, чтобы выйти на новый уровень – экспорт knowledge в зарубежные страны. По данным Центра стратегических разработок, трендом является развитие soft infrastructure и сервисов, а не капитальных вложений. При этом knowledge based capital инвестиции включают три типа: компьютеризированную информацию (программное обеспечение и базы данных); инновационную собственность (патенты, авторское право, дизайн, товарные знаки); экономические компетенции (в том числе бренд, специализированный человеческий капитал, сети людей, институтов и организационные ноу-хай). Все они сосредоточены в инновационных университетах, анализируемых в статье.

Ключевые слова: трансфер; университет; модель; «Университет 3.0»; инновации; коммерциализация; зарубежные вузы; центры трансфера технологий; трансфер знаний.

Введение

По данным доклада Global Human Capital 2017 [1], изданного Всемирным экономическим форумом в сентябре 2017 г., Россия занимает 4-е место в мире с точки зрения объема человеческого капитала, но лишь 42-е место по параметрам реального использования навыков в трудовой деятельности и включенности в непрерывное образование. При этом по такому важнейшему для роста экономики индикатору, как «доступность квалифицированных работников», Россия занимает 89-е место в мире.

«Университет 3.0» – новая парадигма вуза, реализующего не только образовательные и исследовательские траектории, но и функции интегратора основных процессов внутри экосистемы инноваций: образовательной организации приходится активно участвовать в процессах, связанных с технологиями, развитием бизнеса, формированием новых рынков [2].

Проблемы, которые ставятся и решаются в статье, связаны с уточнением парадигмы современного университета, формированием его новых моделей и трендов, в частности функции интегратора основных процессов внутри инновационной экосистемы. Цель статьи – проанализировать теорию и практику трансфера знаний «Университета 3.0», считающегося предпринимательским университетом и возникающим как экосистема инноваций. Задачи статьи:

1. Проанализировать основные концепции рыночно ориентированных стратегий развития современных университетов.

2. Обобщить опыт создания и деятельности центров трансфера знаний в ряде университетов Великобритании, Израиля, Кореи.

3. Представить проект создания трансфера знаний в Алтайском государственном медицинском университете (Барнаул, Россия).

Статья базируется на исследованиях отечественных и зарубежных авторов, посвященных поставленной проблеме (А. Карпов, Т.С. Медведкин, А.В. Федорова и др.), и опирается на теоретические установки А.Б. Бедного, А.О. Грудзинского, Е. Зеленвы и других ученых, касающиеся функций современного университета.

В статье использовались следующие методы работы:

1. Обобщение теоретического и методологического материала по проблемам рыночно ориентированных стратегий развития современных университетов.

2. Метод системного анализа университета как единства трех структурных компонентов: образования, исследования, инноваций.

3. Компаративный метод, использующийся в сравнениях центров трансфера знаний (технологий) в различных университетах.

Методология

Как показывает мировая практика, в настоящее время лучшими проводниками в открывшееся новое пространство становятся entrepreneurial universities. В России эта университетская модель известна с тех пор, как она стала реализовываться западными вузами. Но целый ряд серьезных институциональных барьеров в сфере интеллектуальной собственности, к примеру, являющейся критически важной для успеха университетов предпринимательского типа, стал почти непреодолимым препятствием для реализации этой модели российскими вузами. До настоящего времени ситуация остается примерно такой же. Хотя время не ждет: этот формат становится все популярнее среди ведущих университетов мира. Так, из первой «пятидесятки» университетов рейтинга «Times Higher Education» 46 объявили миссию предпринимательства как «сверхприоритетную». А из 20 лучших университетов, входящих в рейтинг стран БРИКС, все 20 объявили предпринимательские экосистемы ключевыми параметрами своего развития. Такая популярность модели университета объясняется тем, что она позволяет им эффективно реагировать, встраиваться и, главное, управлять процессами ускоренного технологического развития, которые коренным образом меняют все глобальные экономические и социальные ландшафты. И хотя четких устоявшихся критериев и параметров этой модели не существует (она довольно плаstична, поскольку «Университет 3.0» постепенно трансформируется в следующую версию «Университет 4.0»), один факт стал общепризнанным: предпринимательские университеты, активно создающие стартапы, развиваются гораздо быстрее тех вузов, где инновационные проекты отсутствуют.

Получит ли и в России модель «Университет 3.0» серьезный импульс к развитию? Несмотря на то, что есть ряд неблагоприятных обстоятельств для этого, имеются два серьезных фактора «за» его развитие. Фактор базовый, социокультурный: присущая россиянам нацеленность на индивидуальную самореализацию и высокая креативность, в то время как в мире сложные задачи или мегапроекты, такие как исследования мозга или генома человека, реализуются только в университетской коллаборации. И второй фактор – развитие предпринимательских экосистем и трансфера знаний (технологий).

Трансфер знаний призван обеспечить передачу информации, в том числе технологий, опыт и навыки, от университета к внешним заказчикам – предприятиям, общественным и государственным структурам, включение инноваций в экономику и общественную сферу. И здесь возникает дилемма: как оценивать «Университет 3.0», как определить, в какой мере он повлиял на становление той или иной компании? Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2016–2020 гг., принятая в РФ, представляет университетскому сообществу возможности для реализации его интеллектуального потенциала. В таких условиях доминирующей установкой становится рыночно ориентированная стратегия вуза, основанная на проектном подходе, который применяется при планировании развития системы образования. Стратегия развития образования не определяется программой, принимаемой обычно на пять лет, а определяется вызовами, которые возникают вне времени и вне пространства. Российским вузам необходимо изучать зарубежный опыт, чей бизнес ориентирован на производство нового типа продуктов и ресурсов для экономики – талантов, знаний и стартапов, создавать консорциумы.

Исследование

Система трансфера знаний в зарубежных университетах. Практически все ключевые географические зоны развития в мире в настоящее время ассоциируются с университетами. Восточное побережье США – это Гарвард, западное – Стэнфорд и Калифорнийский университет в Беркли, Технион – в Израиле, Кэмбридж – в Великобритании, Технический университет Мюнхена – в Германии и т.д. Эти учебные заведения прошли путь от классических университетов до региональных центров технологического развития. В Великобритании системы трансфера представлены в виде интегрированных служб трансляции технологий на базе крупных университетов и исследовательских центров Соединенного Королевства. Так, Эдинбургский центр трансфера технологий открыл свой первый офис в Эдинбургском Королевском университете в 1987 г. С тех пор он расширился, создал эффективный

способ обмена информацией между исследовательскими лабораториями университета и миром бизнеса.

Эдинбургский центр предоставляет оборудованные на высоком уровне офисы для начинающих компаний и групп, занимающихся исследованием и разработкой технологий. Строго говоря, Эдинбургский центр трансфера технологий использует свою связь с университетом, предоставляя начинающим бизнесменам свой стартап, упрощенную схему взаимодействия с лабораториями университета, оптимизируя, таким образом, совместные научные исследования и упрощая организацию будущего сотрудничества. Кроме исследований и разработок проектов, центр в Эдинбурге осуществляет поддержку при начальном этапе развития бизнеса, включая консалтинг опытных бизнесменов, участие в семинарах, предоставляя возможность использования информационных сетей и, что может быть более важно, возможность поделиться опытом с другими небольшими компаниями, занимающимися технологическими разработками [3].

Центр регенеративной медицины Эдинбургского центра проводит исследования на переднем крае науки с целью изучения возможностей стволовых клеток для терапии таких заболеваний, как болезнь Паркинсона и другие нейромоторные дискинезии, рассеянный склероз, а также болезни печени и сердечно-сосудистой системы. Например, 76% энергии, которая необходима для работы Центра, поступает из возобновляемых источников.

Российским вузам может пригодиться опыт Израиля, который держит мировое первенство по количеству лицензий на 1000 научных сотрудников. Спектр разработок достаточно широк: это медицинское оборудование, фармацевтика, альтернативные источники энергии, нанотехнологии, новые материалы, информационные технологии, программное обеспечение и др. Компании технологического трансфера не становятся прибыльными быстро – это факт, который объясняется тем, что между самой разработкой и внедрением ее в жизнь проходят годы. Самые успешные компании в Израиле (и одни из самых успешных в целом в мире) – структуры Университета имени Вейцмана и Еврейского университета в Иерусалиме. Сейчас они зарабатывают десятки, а то и сотни миллионов долларов на патентах, но вначале эти компании долгие годы были убыточными.

За последние годы в области форсайта активно развиваются вузы Азии. Так, например, в Южной Корее главными партнерами по трансферу технологий стали малые и средние предприятия: с ними заключен 81,3% контрактов на покупку технологий в 2017 г. Так, исследовательским институтом Сеульского национального университета представлена технология выявления биомаркеров онкозаболеваний, разработка генной терапии онкозаболеваний и технологий систематического мо-

ниторинга метастазирования опухолей, используется трансфер технологии смарт-обследования i-finder – выявление риска заболевания раком с помощью анализа крови, обнаруживающего биомаркеры, отвечающие за формирование раковых клеток. В отличие от существующих тестов i-finder позволяет выявить сразу несколько различных биомаркеров и значительно сократить расходы на скрининг. Таким образом, зарубежный центр форсайта предполагает организацию «полного цикла» ее передачи [4]. Следовательно, трансфер технологий – это организованный процесс передачи научно-технического знания из лаборатории в производство в условиях рыночной экономики [1].

Лучшие практики и тенденции развития «Университета 3.0» в России. Сегодня в Российской Федерации, по данным портала «Инновации в России» (innovation.gov.ru), создано 46 центров трансфера технологий, из них больше половины – в вузах. К ним следует добавить центры управления интеллектуальной собственностью, инновационного консалтинга, бизнес-инкубаторы и иные подобные структуры, которые есть почти в каждом техническом или классическом вузе. Университетские центры в системе координат национальной технологической инициативы (НТИ) – своего рода исследовательско-разработческая инфраструктура новых рынков. Когда говорят о рынках товаров или услуг, NeuroNet, AutoNet, FoodNet, используют терминологию бизнеса, продуктовые линейки. Центры НТИ – это точки, где агрегируются компетенции для развития технологий в определенной области. Большие данные, искусственный интеллект, квантовые технологии, новые и портативные источники энергии и так далее – всего выделено 10 таких областей. Центры НТИ и образованные ими консорциумы не только концентрируются в этих областях, это «интерфейс» – открытая система взаимодействия. Пока открытость не вполне свойственна российским научным организациям, с университетами дело обстоит лучше, однако и им приходится многому учиться.

Назовем основные вызовы общества, стоящие перед университетами. Первый – необходимость инвестирования в достижение конкретных результатов обучающимися. И дело не только в том, чтобы обучающиеся овладевали традиционными знаниями и технологиями, но и приобретали знания новаций и предпринимательские навыки. Но и этого недостаточно, так как они по-прежнему не будут понимать, как создаются новые продукты или компании. Необходимо знать потребности людей, уметь организовывать совместную работу с ними. Следующий вызов: предоставление возможности в течение изучаемого курса попробовать применить на практике то, чему только что обучили студентов. Необходимо сформировать у них обоснование «полезности знания». Это очень важная фраза, которая была использована в 1961 г. в МИТ. Конечно, не существует бесполезного знания, но важно пра-

вильно его применять. И еще один принципиальный вызов – формирование сознательного отношения к исследованиям. Необходимо научить студента проводить исследования практически, прагматически, понимая, где и каким образом результаты этих исследований будут применимы в дальнейшем.

Понятно, что качество подготовки специалиста определяется не только престижностью и статусностью вуза, но и системой профориентационной работы, способствующей формированию обоснованной мотивации абитуриента в выборе профессии, а также системой послевузовского обучения. Практика показывает, что в результате серьезной career guidance work в 16 годам 90% зарубежных выпускников уже знают, кем хотят стать, чего не скажешь о российских школьниках. В выборе профессии российские абитуриенты чаще полагаются на мнение родителей, которые традиционно довольно долго опекают своих детей.

В отличие от российских, зарубежные вузы своевременно предлагают актуальные знания и развиваются практические навыки студентов. Большинство зарубежных учебных заведений – это еще и исследовательские центры с собственными лабораториями, где студенты работают над своими проектами и участвуют в разработке крупных компаний. Ежегодные мировые рейтинги выявляют лидирующие позиции вузов в конкретных отраслях производства и науки, что укрепляет их доминирование на рынке труда и образовательных услуг, трансфера знаний и инновационных технологий. Если обратиться к медицине, то, по мнению аналитиков, здесь лидируют вузы Великобритании, США, Австралии (согласно рейтингам). Общемировые тенденции формирования лидерства в науке и образовании оказывают влияние на политику государства, активно привлекающих медицинских специалистов из других стран, расширяют международное сотрудничество [5–12].

Анализ социально-экономического положения Алтайского края позволил руководству региона выделить пять ключевых направлений развития инноваций: аддитивные технологии, наноматериалы, комфортная городская среда, высокоэнергетические процессы, функциональные продукты питания. Эти направления рассматриваются региональными вузами как основные сферы трансфера знаний и технологий, создаваемых в вузе, и закрепляются в стратегиях их развития в зависимости от специфики направлений подготовки выпускников. Так, например, Алтайский государственный медицинский университет в последние годы проводит целенаправленную работу по созданию системы трансфера знаний в области медицины и здравоохранения, основные цели которой – формирование мультидисциплинарных исследовательских проектов путем объединения научных школ. Так, например, развивается научная школа по тематике «Биохимические аспекты патогенеза хронических демиелинизирующих заболеваний централь-

ной нервной системы». В русле этих исследований выполнена и защищена докторская диссертация И.В. Смагиной «Прогнозирование развития и течения рассеянного склероза на основе клинико-эпидемиологических, генетических и нейробиохимических характеристик» (2013), кандидатские диссертации Ю.Н. Игнатовой «Клинико-эпидемиологические характеристики и факторы риска рассеянного склероза в популяции Алтайского края» (2011), А.В. Поповцевой «Связь генетических и нейробиохимических особенностей с прогрессированием неврологических нарушений при рассеянном склерозе» (2012), А.О. Гридиной «Связь полиморфизма генов иммунной системы с развитием и течением рассеянного склероза» (2015). Новым аспектом исследований в этом направлении является оценка ассоциации статуса витамина D с течением рассеянного склероза. Предпосылками для возращения к традиционным для кафедры исследованиям в области витаминологии послужили новые научные факты о вовлеченности активной формы витамина D – кальцитриола в модуляцию реакций клеток иммунной системы, связи дефицитами витамина D с рядом аутоиммунных заболеваний.

Основным направлением стратегических исследований выбрано фармакотехнологическое изучение природных ресурсов Алтайского края. За годы существования данного научного направления работа осуществлялась с такими объектами растительного и животного происхождения, как кора и побеги облепихи крушиновидной (*Hippophae rhamnoides* L.), кора и листья осины обыкновенной (*Populus tremula* L.), трава горца птичьего (*Polygonum aviculare* L.), побеги курильского чая кустарникового (*Pentaphylloides fruticosa* (L.) O. Schwarz), кукурузы столбики с рыльцами (*Zea mays* L.), панты и кровь марала.

Первые результаты такой работы показывают, что роль Алтайского государственного медицинского университета как центра трансфера знаний определяется его вкладом в инновационное развитие региона, значением создаваемой и коммерциализируемой интеллектуальной собственности, а также тем, что университет не только исполняет заказы на клинические исследования и разработки, но и активно создает технологии и технологические компании («Медбион», «Миа-Мед» и пр.).

Таким образом, проведенное исследование показывает, что проблемы трансфера знаний «Университета 3.0» актуализированы на практике. Зарубежный и российский опыт подтверждает, что форсайт является перспективным направлением развития «Университета 3.0».

Заключение

Национальные университеты в настоящее время ориентируются на использование новых инструментов образования, позволяющих пре-

образовывать информацию и знания в компетенции, необходимые для инновационных компаний. Однако это только первые шаги. Чтобы перейти к реализации версии «Университет 3.0», необходимо трансформировать российские университеты в центры создания новых моделей развития, превратить их в участников мирового инновационного рынка, сделать привлекательными для молодых талантов. Только такой подход позволит им включиться в развитие системы инновационной индустрии за счет получения заказов, действительно востребованных современным рынком.

В кампусах ведущих университетов США, Великобритании и Китая сформировалась экономическая среда, опережающая окружающую реальность на 5–10 лет. Это место, откуда приходят компании, которые в ближайшие 5–10 лет станут флагманами мирового бизнеса в новых отраслях. Для того чтобы заимствовать этот опыт, необходимы стартовая база и понимание того, как российским университетам стать центрами развития экономики знаний, чтобы студенты были конкурентоспособными на мировом рынке, а компании, появившиеся в университетах, – стали лидерами новых рынков. «Университет 3.0» – это специфический социальный институт, реализующий функцию трансфера технологий и доставки их конечным пользователям.

Подводя итоги, подчеркнем, что innovation activities «Университета 3.0» и, соответственно, наличие поддерживающей ее системы трансфера знаний являются главной отличительной чертой современного университета, решающего новые задачи глобального общества, основанного на знаниях. Инновационный университет в дополнение к традиционным функциям реализации фундаментальных и прикладных научных исследований, а также профессионального образования берет на себя решение на коммерческой основе конкретных задач, востребованных рыночной экономикой.

Литература

1. *The Global Human Capital Report 2017. Preparing people for the future of work // WEF_Global_Human_Capital_Report_2017.pdf*
2. *Группа восьми об образовании // Высшее образование сегодня. 2006. № 1. С. 30–35.*
3. *О мерах государственной поддержки развития кооперации российских образовательных организаций высшего образования, государственных научных учреждений и организаций, реализующих комплексные проекты по созданию высокотехнологичного производства, в рамках подпрограммы «Институциональное развитие научно-исследовательского сектора» государственной программы Российской Федерации «Развитие науки и технологий» на 2013–2020 годы.*
4. *Rettikh S.V. Educational Innovations: formation and development (monograph) // Innovations in education monograph. Austria, 2014. Vol. 4. P. 151–167.*
5. *Двенадцать решений для нового образования. Доклад Центра стратегических разработок и высшей школы экономики. М., 2018. 106 с.*

6. **National** Conference of State Legislatures. State Budget Update: February 2003. Denver, CO : National Conference of State Legislatures, 2003.
7. **Федорова А.В.** Вопросы управления знаниями при интеграции вузов и инновационных предприятий // Экономика и менеджмент инновационных технологий. 2013. № 12. URL: <http://ekonomika.sci.ru/2013/12/3598> (дата обращения: 23.09.2018).
8. **Rettikh S.V.** Formation of communicative competence of bachelors on the basis of technology «Audit usability corporate Web-site» // VIII International scientific – practical conference «The Strategies of Modern Science Development» 16–17 October 2015, North Charleston, SC, USA : 2015. S. 118–122.
9. **Грудзинский А.О., Бедный А.Б.** Трансфер знаний – функция инновационного университета // Трансфер знаний в университете : сб. информационно-аналитических материалов. Н. Новгород : Изд-во ННГУ, 2010. 77 с.
10. **Обзор** систем высшего образования стран ОЭСР» бюллетеня «Новости ОЭСР: образование, наука, новая экономика». Центр ОЭСР. ВШЭ. М., 2004. № 2.
11. **Зеленева Е.** Цели определены // Алтайская правда. 2018. № 236. 15 дек. С. 3.
12. **Медведкин Т.С.** Трансфер знаний: теория и практика европейского союза // Вісник Маріупольського державного університету. Сер. Економіка. 2012. С. 123–125.
13. **Мукова Л.А., Кряклина Т.Ф., Реттих С.В.** Проблемы безопасности информационных и правовых систем // Society and Security Insights. 2018. Т. 1, № 2. С. 54–67.
14. **Реттих С.В.** Инновационные формы образовательных объединений Евразийского пространства // Социальная интеграция и развитие этнокультур в евразийском пространстве. 2017. № 5–2. С. 113–121.
15. **Washington** Higher Education Coordinating Board. Washington State Tuition and Fee Report. Olympia, Washington: HECB, 2003. Hagen, Stephen. From Tech Transfer to knowledge exchange: European Universities in the Marketplace // Wenner-Gren International Series, Vol. 84. The University in the Market. Portland Press Ltd., 2008.
16. **Карпов А.** Современный университет как драйвер экономического роста: модели и миссии // Вопросы экономики. 2017. № 3. С. 58–76.
17. **Проект** программы «Вузы как центры пространства создания инноваций». Утвержден президентом Совета при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и приоритетным проектам; протокол от 25 октября 2016 г. № 9.

Сведения об авторах:

Кряклина Тамара Федоровна – доктор философских наук, профессор, Алтайский государственный университет (Барнаул, Россия). E-mail: rettihsv@agmu.ru
Реттих Светлана Викторовна – кандидат педагогических наук, доцент, Алтайский государственный медицинский университет (Барнаул, Россия). E-mail: rettihsv@agmu.ru

Поступила в редакцию 29 октября 2019 г.

THEORY AND PRACTICE OF KNOWLEDGE TRANSFER UNIVERSITY 3.0

Kryaklina T.F., D.Sc. (Philosophy), Professor, Altai State University (Barnaul, Russia). E-mail: rettihsv@agmu.ru
Rettikh S.V., Ph.D., Associate Professor, Altai State Medical University (Barnaul, Russia). E-mail: rettihsv@agmu.ru

Abstract. The research is focused on the foresight practice of modern universities which increasingly feel the necessity to commercialize the scientific research and to increase their contribution to the development of the region. Today, the world economy is undergoing the system transformation that fundamentally changes the structure of its growth and development as well as the attitude to the assessment and use of the core resources. The major driver force of the production growth nowadays is the ability to reproduce and manage intellectual

property, and universities are the key element of this new reality. They are the platforms of reproduction of the knowledge economy. It is a new concept of university development, it differs greatly from traditional ideas about university functions. In the original version, universities were focused on education and talent search. Then, in the University 2.0 version, its functions were expanded by forming competencies and using the experience demanded by the economy. However, it is not enough for universities now to be scientific and educational institutions only. The University 3.0 concept implies the transition of the educational organization to a new version: models of the proactive idea generation technology, concentration of talents, markets and B2B. In fact, universities are beginning to act as economic agents of large companies that are able to control the results of intellectual activity and are well aware of the principles of operation of new markets. But if world-class universities combine the flows of human and financial capital, they also assume the role of system integrators of the main processes of technological innovations within the entrepreneurship ecosystem. In Russia, this process is at an early stage. World-class university centers are increasingly focused on preparing a new class of players for modern science and technology platforms. The theoretical foundation of the research is the works of domestic and foreign scientists in the field of general theory of education, universitology, synergetics, innovative management, as well as the works related to the issues of improving the competitiveness of universities. Methods of economic and system analysis, strategic forecasting, comparativistics and generalization serve as the methodological foundation. The use of these methods allowed to identify priority directions of increasing the competitiveness of universities and their value on the basis of knowledge transfer. The scientific novelty of the research is that: the place of transfer in the innovative university is defined; the concept of personified cumulative knowledge as specific innovations formed in the minds of people through the received practical experience is characterized, the instruments of its foresight are offered. The article specifies that it is not enough to give knowledge to students in isolation from the actual production. There is a difference between the cognitive models of university researches and the headmaster, and it creates difficulties for their communication. Russian universities have to overcome difficulties in the knowledge transformation and technology transfer in order to reach a new level: the export of knowledge to foreign countries. According to the Center for Strategic Research, trends are the development of soft infrastructure and services, not capital investments. With that, knowledge based capital investments include 3 types: computerized information (software and databases); innovative property (patents, copyright, design, trademarks); economic competencies (including brand, specialized human capital, networks of people, institutions and organizational know-how). All of them are concentrated in innovative universities being analyzed in the paper.

Keywords: transfer; university; model; “University 3.0”; innovations; commercialization; foreign universities, technology transfer centers, knowledge transfer

References

1. The Global Human Capital Report 2017. Preparing people for the future of work // WEF_Global_Human_Capital_Report_2017.pdf
2. Group of eight about education // Higher Education Today. 2006; 1: 30-35.
3. On measures of state support for development of cooperation of Russian educational institutions of higher education, state scientific institutions and organizations implementing complex projects on the creation of high-technology production under the Institutional Development of the Scientific and Research Sector subprogramme of the Development of Science and Technologies state programme of the Russian Federation for 2013-2020.
4. Rettikh S. V. Educational Innovations: formation and development (monograph) // Innovations in Education Monograph. Volume 4. Austria, 2014. P. 151–167.
5. Twelve solutions for new education. Report of the Center for Strategic Research and Higher School of Economics. M., 2018: 106.

6. National Conference of State Legislatures. State Budget Update: February 2003. Denver, CO: National Conference of State Legislatures, 2003.
7. Fedorova A.V. Issues of knowledge management in the integration of universities and innovative enterprises. // Economics and Management of Innovative Technologies. 2013; 12 [Electronic resource]. URL: <http://ekonomika.sciencedom.ru/2013/12/3598> (date of access: 23.09.2018).
8. Rettikh S. V. Formation of communicative competence of bachelors on the basis of technology «Audit usability corporate Web-site» // VIII International scientific – practical conference «The Strategies of Modern Science Development» 16-17 October 2015, North Charleston, SC. USA, 2015. pp. 118-122.
9. Grudzinsky A.O., Bednyy A.B. Knowledge transfer – function of the innovative university // Knowledge Transfer at University. Collection of information analysis materials. N. Novgorod: NNGU publishing house, 2010: 77.
10. Review of the OECD countries higher education systems of the OECD News: Education, Science, New Economy bulletin. OECD Center. HSE, 2004; 2.
11. Zelenva E. Goals defined // Altayskaya Pravda. 2018; 236. December 15. P. 3.
12. Medvedkin T.S. Knowledge transfer: theory and practice of the European Union // Mariupol State University Journal. Economics ser., 2012: 123-125.
13. Mukova L.A., Kryaklina T.F., Rettikh S.V. Problems of security of information and legal systems // Society and Security Insights. 2018. Vol. 1. No. 2. P. 54-67.
14. Rettikh S.V. Innovative forms of educational associations of the Eurasian space // Social Integration and Development of Ethnic Cultures in the Eurasian Space. 2017; 5-2: 113-121. Washington Higher Education Coordinating Board. Washington State Tuition and Fee Report. Olympia, Washington: HEBC, 2003. Hagen, Stephen. From Tech Transfer to knowledge exchange: European Universities in the Marketplace // Wenner-Gren International Series, Vol. 84. The University in the Market. Portland Press Ltd. 2008.
15. Karpov A. Modern university as the economic growth driver: models and missions // Economic Issues. 2017; 3: 58-76.
16. The project of the Universities as Centers of Innovation Creation Space programme. Approved by the Presidium of the Presidential Council of the Russian Federation for Strategic Development and Priority Projects; protocol No. 9 of October 25, 2016.

Received 29 October 2019

СПЕЦИФИКА НARRATIVНОЙ СТРУКТУРЫ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ РОМАНТИЧЕСКОЙ ПРОЗЫ

Е.В. Кузина, Л.Г. Медведева, Е.Ю. Надеждина

Аннотация. Рассмотрено становление и развитие структурно-семиотического подхода к описанию повествовательного текста. Особое внимание уделяется структурно-типологической схеме В.Я. Проппа, в которой представлен его сюжетный инвариант волшебной сказки, состоящий из основного набора инвариантных функций и действующих лиц, реализующих их в повествовании. Как показал анализ, в дальнейшем модель В.Я. Проппа была расширена с точки зрения структуры и стала применяться для исследования других повествовательных текстов, а именно средневековых романов, романов-детективов и романтической прозы. Таким образом, она была положена в основу теории структурного анализа повествовательного текста зарубежными и русскими филологами. Авторы статьи рассматривают различные трактовки понятия «массовая литература», основное внимание уделяется анализу работ по вопросам структурной организации дискурса романтической прозы как разновидности массовой литературы, описанию его генезиса, типологии; проводится обзор работ по исследованию особенностей данного дискурса. Романтическая проза представляет собой тип дискурса с длительной историей развития, истоки которого прослеживаются в прототипических текстах Ш. Бронте и Д. Дю Морье. Методология исследования основывается на структурно-семиотическом методе как наиболее продуктивном для вычленения и типизации общих элементов и составляющих исследуемого материала в совокупности с техникой анализа литературных формул, предложенной американским культурологом Дж. Кавелти. Делается вывод о том, что в основу построения данного типа дискурса положена формула, представляющая собой архетипическую модель, находящая актуализацию в сюжетной схеме, мотивах, персонажных типах и определенной эмоциональной нагруженности. На основании исследования прототипических текстов английских авторов выделяются и исследуются структурно-семиотические и языковые особенности дискурса романтической прозы. Основной жанрообразующей особенностью данного типа дискурса являются стандартизация и клишированность в употреблении языковых средств и приемов их использования, образующие особый код, знак определенной эмоциональной и интеллектуальной информации.

Ключевые слова: структурно-семантический подход; дискурс; сюжетный инвариант, литературная формула; прототипические тексты.

Введение

Значимые открытия в лингвистике, филологии обычно носят универсальный характер, их важность, экспланаторная сила преодолевают языковые и культурные границы. Как известно, В.Я. Пропп в работе «Морфология волшебной сказки» заложил основы структурного изучения волшебной сказки и выдвинул предположение о том, что,

строго говоря, существует лишь одна-единственная сказка и что весь запас известных нам сказок следует рассматривать как «цепь вариантов» по отношению к общему для них типу, инварианту [1. С. 76]. Таким образом, В.Я. Пропп дал путеводную нить, позволившую не только наметить классификацию сказок, но и положить начало структурному изучению повествовательных текстов [2. С. 239].

В отечественной лингвистике попытка выявить распространенные формы строения сюжета была предпринята еще В.Б. Шкловским в его ранних работах «Строение рассказа и романа» (1925) и «Связь сюжетосложения с общими приемами стиля» (1925). Автор описывает ступенчатое построение, обрамление, повторение, параллелизм, различные формы искусственной задержки, нанизывание сюжетов. Более подробно этот вопрос рассмотрен Шкловским в статье «Новелла тайн», в которой он стремится показать, что рассказы о Шерлоке Холмсе построены на основе единой сюжетной схемы, включающей повторяющиеся элементы (9 сюжетных компонентов) и законы их комбинирования [3]. Ученый приходит к выводу, что порядок этих конструктивных единиц постоянен, но не все 9 компонентов сюжетной схемы должны присутствовать в каждом сюжете. Значение схемы Шкловского было огромным, так как именно она, по словам Д. Соболева, послужила прототипом пропповского исследования [4. С. 31].

Как известно, Проппу удалось сделать два важных открытия в своей работе: 1) выявить двоякое качество волшебной сказки: «...с одной стороны, ее поразительное многообразие, ее пестроту и красочность, с другой – ее не менее поразительное однообразие, ее повторяемость»; 2) открыть единую структурную схему сюжета, состоящую из последовательностей элементов метаязыка, названных им функциями действующих лиц. В.Я. Пропп объясняет термин «функция действующих лиц» как какой-либо поступок персонажа в его значимости для дальнейшего развития событий в произведении. Функции, по В.Я. Проппу являются постоянными, устойчивыми элементами сказки, образуют основные части сказки; их количество ограничено (31), и не во всех сказках они представлены; последовательность их строго соблюдается. Таким образом, ученый приходит к выводу, что все волшебные сказки однотипны по своему строению [1. С. 20–22].

Исходя из этих двух постулатов, Пропп делает акцент на синтагматической связанности функций между собой, на обусловленность каждой из них наличием предшествующей. Место функции в ходе повествования строго обусловлено.

Методология

Остановимся подробнее на структурно-типологической схеме В. Проппа, так как она положена в основу теории структурного анализа

повествовательного текста зарубежными и русскими филологами, в частности, на ней основан формульный подход Дж. Кавелти [5]. Согласно В.Я. Проппу, общая схема волшебной сказки состоит из следующих основных функций: после того как изложена «исходная ситуация», персонаж отлучается из дома (отлучка). Эта отлучка прямо или косвенно (вследствие нарушения запрета или неисполнения приказания) влечет за собой наступление беды. Появляется антагонист, он получает сведения о своей жертве и обманывает ее с целью причинения ей вреда. Антагонист побеждается (победа), и ситуация недостачи ликвидируется. Враг наказывается, и герой вступает в брак (свадьба). Исходя из данной последовательности функций, можно сделать следующий вывод: морфологически волшебной сказкой может быть названо всякое развитие от вредительства или недостачи через промежуточные функции к свадьбе или другим функциям, использованным в качестве связывки. Конечными функциями иногда являются награждение, добыча или ликвидация беды, спасение от погони и т.д.

Поставив своей задачей определить *сюжетный инвариант* русской волшебной сказки, Пропп провел принципиальную границу между персонажами сказки и их поступками как «переменными» величинами и действующими лицами и их функциями как величинами «постоянными». Таким образом, функция у Проппа выступает в роли инварианта по отношению к конкретному поступку – варианту. Количество возможных поступков в сказке бесконечно, а число функций ограничено.

Итак, в своей работе «Морфология волшебной сказки» В.Я. Пропп вскрыл единообразие волшебной сказки на сюжетном уровне в синтагматическом плане. Ученый открыл инвариантный набор функций (поступков действующих лиц), линейную последовательность этих функций, а также набор ролей, определенным образом распределенных между конкретными персонажами и соотнесенных с функциями. Предпринятый ученым сюжетно-семантический анализ, представляющий структурно-семиотический подход, открыл перспективу для дальнейших исследований как сказочных повествований, так и литературных произведений, имеющих более сложное строение. В частности, выработанная Проппом методика может быть положена в основу анализа романтической прозы, основанной, подобно фольклорным произведениям, на жестких имманентных структурах.

Открытия, сделанные В.Я. Проппом, а также стремление исследователей усовершенствовать и обобщить систему автора, сделать ее пригодной для более детального описания сказок и других простых повествований вызвали к жизни целую серию работ в области нарративной техники: это труды К. Брето, Н. Заньоли, А. Данисса, П. Маранды, С. Фотино, С. Маркуса и др. Данные работы, выполненные в рамках разработанного Проппом структурно-семиотического метода, явились

существенными попытками создания моделей, объясняющих «алгоритм порождения сказочной структуры» [6. С. 215].

В.Я. Пропп подчеркивал, что установленная им последовательность функций свойственна лишь одному типу повествовательных текстов – русской волшебной сказке. Однако, как справедливо отмечает К. Бремон, с неизбежностью возникает вопрос о перенесении метода Проппа на иные нарративные жанры, т.е. речь заходит об отношении модели Проппа к общей грамматике повествовательных текстов [2. С. 242].

Первой из классических попыток перенести метод В. Проппа на собственно литературу был анализ «Декамерона» Ц. Тодоровым [7]. В своей теории нарративной грамматики Ц. Тодоров даже использует лингвистическую терминологию: «имя собственное», «глагол» и «прилагательное». Герой повествования оказывается «именем собственным», его действие – «глаголом», а его характеристики – «прилагательными». Используя данную терминологию, Ц. Тодоров показывает, что комбинации основных элементов повествования в «Декамероне» не являются произвольными.

В работах Р. Барта по исследованию повествовательных текстов также показана необходимость и продуктивность развития и дополнения идей Проппа. Так, Р. Барт различает структурный анализ, ставящий перед собой задачу описания структуры произведения с целью выявления некой устойчивой структуры, и текстовый анализ, позволяющий произвести подвижную структурацию текста, проникнуть в смысловой объем произведения, в процесс означивания [8. С. 424–425]. Остановимся на структурном анализе повествования подробнее. В работе «Введение в структурный анализ повествовательных текстов» [9] Р. Барт делит конструктивные элементы повествования на «функции» (единицы в последовательности событий) и относит их к классу дистрибутивных и «индексов» (носители вспомогательной информации), имеющие интегративную природу, а затем подвергает каждую из категорий дальнейшему членению.

Обращаясь к понятиям «функция» и «индекс», Р. Барт замечает, что они соответствуют классической дилемме: функции предполагают наличие метонимических, а индексы – метафорических отношений. Первые, таким образом, охватывают функциональный класс, определяемый понятием «делать» и создают парадигматическую корреляцию, а вторые – понятием «быть» – создают синтагматическую корреляцию [Там же. С. 206].

Метод структурно-семиотического исследования текста применяется и к анализу конкретных жанровых разновидностей популярной литературы. В исследовании У. Эко, посвященном повествовательной комбинаторике в романах-детективах И. Флеминга о Джеймсе Бонде, разрабатывается схема описания повествовательных структур с целью

оценить воздействие на читателя каждого из элементов, составляющего эти структуры. В своем анализе повествовательных структур Эко приходит к выводу о том, что романы И. Флеминга построены на основе нескольких постоянных бинарных оппозиций (дихотомий), допускающих ограниченное число вариаций. Основываясь на теории В.Я. Проппа о постоянных и переменных величинах в повествовании, У. Эко выделяет основные дихотомии или структурные инварианты, вокруг которых вращаются менее важные дихотомии, их частные варианты [10. С. 242].

Руководствуясь определением Проппа о том, что каждая сказка состоит из одного или нескольких ходов и что ход можно рассматривать как всякое развитие сюжета, У. Эко выстраивает свою инвариантную систему девяти ходов при заданных им правилах комбинаторики базовых дихотомий для романов И. Флеминга. Эта схема инвариантна в том смысле, что все ее элементы всегда присутствуют в каждом романе – «Бонд начинает и выигрывает в восемь ходов» [Там же. С. 257]. В отличие от В.Я. Проппа, У. Эко устанавливает, что не всегда ходы идут друг за другом в той же последовательности, чаще всего встречаются инверсии и итерации различных видов. Применив методологию Проппа для детективных сюжетов, Эко делает вывод о том, что для данного вида сюжетов типично не варьирование элементов, а повторение привычной схемы, в которой читатель может распознать уже ранее им виденное и знакомое и доставляющее удовольствие.

Особое внимание привлекает работа Т.Н. Щировской, посвященная типологии сюжетов в произведениях отечественной массовой литературы 1990–2000-х гг. Автор доказывает непосредственную связь фольклорных построений и современных *популярных* текстов и отмечает, что структурно-типологическая модель Проппа, трактуемая современными исследователями как наджанровая, выходит за пределы сказок и становится фундаментальной для популярных текстов [11. С. 46]. Опираясь на положения теории Дж. Кавелти о формульных типах, Щировская выделяет в отечественной массовой литературе четыре ведущие жанрово-тематические разновидности: детектив, фантастическое произведение, мелодрама, авантюрная история, – исследователь определяет для них наиболее распространенные мотивы. При этом, обращаясь к понятию «мотив», Щировская определяет его как тематическое единство, характерное для ряда текстов и полностью переходящее из одного произведения в другое, что, на наш взгляд, близко опорному термину, используемому в изучении сказок В.Я. Проппом – «функция действующих лиц».

Так, например, исследователь отмечает, что детективу присущи следующие мотивы: совершается нечто незаконное и противоречащее принципам морали, к сыщику обращаются с просьбой о помощи, сырщик идет на поиски преступника, сырщик получает недостающие сведе-

ния о преступнике от неожиданного помощника, сыщик вступает в прямую борьбу с преступником и т.д. [11. С. 47–48].

В.Я. Пропп рассматривал «Морфологию сказки» как этап изучения данного типа фольклорного текста, однако его исследование действительно стало одной из основ структурно-семиотического метода в гуманитарных науках. Как показывает проведенный нами анализ, функции Проппа стали привычным инструментом для исследования любого нарратива. Все приведенные выше работы вносят, на наш взгляд, существенные дополнения в модель Проппа как с точки зрения расширения ее структуры, так и границ применения. Остановимся подробнее на использовании структурно-семиотического метода в анализе дискурса романтической прозы.

Исследование

Дж. Кавелти в своей работе «Приключение, тайна и любовная история: формульные повествования как искусство и популярная культура» относит произведения массовой литературы к формульной литературе и доказывает, что их можно рассматривать как архетипическую модель, воплощенную в образах, символах и мифах, характерных для той или иной культуры. Вслед за исследователем будем рассматривать литературную формулу как структуру повествовательных или драматургических конвенций, использованных в очень большом числе произведений. Посредством литературных формул специфические культурные темы, стереотипы и символы соединяются с универсальными сюжетными архетипами. Архетипы воплощаются в конкретном повествовании с помощью героев, обстановки действия и ситуаций, имеющих специфическую значимость для их культуры. Термин «формула» относится к типам сюжетов. Такие общие сюжетные схемы, как правило, не привязаны к конкретной культуре и определенному периоду времени. Они представляют собой фабульные типы, которые популярны во многих культурах на протяжении длительного времени. По существу, их можно рассматривать как пример универсальных архетипов или образцов, распространенных в различных культурах. Эти популярные схемы находят свое воплощение за счет определенного культурного материала. Таким образом, формула представляет собой синтез ряда специфических культурных штампов и универсальных сюжетных форм или архетипов [5. С. 5–6].

Исходя из концепции Дж. Кавелти о «литературных формулах» в массовой литературе, романтическую прозу можно рассматривать как тип формульной истории. Лежащая в ее основе формула является, согласно исследователю, одним из основных типов литературных формул, наряду с «приключением», «тайной», «мелодрамой», «паранор-

мальными явлениями». Любовную историю ученый рассматривал как женский эквивалент «приключенческой истории». Формулы этого типа сосредоточены на преодолении любящими социальных и психологических барьеров.

Если рассматривать формулу как тип сюжета, т.е. в одном из ее двух значений по Кавелти, то она во многом соответствует структуре волшебной сказки, описанной В.Я. Проппом. Разработанная Проппом методология и положения теории Кавелти успешно применяются для анализа структуры сюжета романтической прозы. Первые работы по данной проблематике появились на Западе: Т. Модлески [12], К. Масселл [13], Дж. Рэдуэй [14], П. Регис [15] и др.

В соответствии с теорией Дж. Кавелти, одной из ключевых характеристик формульной литературы является высокая степень стандартизации, которую можно проследить и в сюжетных схемах романтической прозы, как показано выше, и в типах персонажей. Главные герои представляют собой типические характеры, или формульные типы.

В описании внешности героини авторы воссоздают архетипический образ, который несет в себе сказочный потенциал. Постоянно подчеркивается ее естественная красота, говорится об удивительно красивых волосах героини. Роскошные, непокорные волосы (золотистые, каштановые, рыжие) – устойчивый сказочный атрибут магической моши (золотые волосы принцессы), а в мифах светоносность волос – знак божественной сущности («многозлатая» Афродита) или обладания трансцендентной энергией (звезда во лбу царевны) [16. С. 312].

Героиня часто сама не осознает своей привлекательности – традиционный мотив превращения Золушки в принцессу. Как в сказке о Золушке, возрождение героини часто начинается с бала, на котором ее красота и изящество неожиданно открываются всему свету. Герой, словно принц, пленяется героиней на балу.

В типичной героине просвечивают *мифологические черты*. Как отечественные [17], так и зарубежные исследователи [18] отмечают, что в большинстве мифологий мира героиня является воплощением архетипа богини-матери (*the Great Goddess, the Mother*), главного женского божества, она несет три функции этой богини: созидание, плодоношение, покровительство культуре (часто подчеркивается образованность, начитанность героини). Важное качество, унаследованное героиней от богини-матери, – мужество, стойкость. Неукротимый темперамент героини стал универсально узнаваемой чертой, клише. Она не пасует перед опасностью, а пытается совладать с ней как физически, так и эмоционально.

Герой чаще всего воплощает архетип, связанный с силой, мужеством, опасностью, грехом. Исследователи неоднократно отмечают, что герой ассоциируется с дьяволом, демоном, мифическим животным,

тигром, ястребом, порой проводятся сравнения с пиратом, властелином, охотником, воином [18. С. 19].

Как отмечает Л. Барлоу, герой предстает как достойный героине оппонент, властный, таинственный; он честен, предан и мужествен [Там же]. Авторы приводят примеры типичных эпитетов, характеризующих героя: dark-haired (dark), enigmatic, with eyes that are luminous, piercing, penetrating, fierce, fiery [Там же. С. 24–25]; tough, hard-edged, tormented.

Рассмотрим специфику структуры и языковых средств дискурса романтической прозы, осуществив сравнительный анализ романов двух английских писательниц – Ш. Бронте «Джейн Эйр» и Д. Дю Морье «Ребекка», оказавших огромное влияние на развитие жанра в целом, выделим его формульные и языковые характеристики. Эти произведения, наиболее отчетливо воплощающие черты данного дискурса, являются романами-образцами или прототипическими романами [13, 15, 19]. Остановимся на общих формульных чертах этих романов, обуславливших их принадлежность romance и повлиявших на становление формулы, и на особенностях языка, воплощающих формулу.

Учитывая положение Дж. Кавелти о том, что в основе нарративной линии формульного произведения используются схемы, модели, восходящие к мифологическим архетипам, отметим, что архетипическим сюжетом в рассматриваемых романах является история о Золушке. И в романе Ш. Бронте, и Д. Дю Морье молодая бедная девушка-сирота встречает немолодого богатого владельца усадьбы (Торнхил и Мэндерли), преодолевает трудности и, в конце концов, вступает в счастливый брак («Джейн Эйр»); брак, но без полного счастья и гармонии («Ребекка»).

Рассмотрим, как структурная схема В. Проппа реализуется в романах Ш. Бронте и Д. Дю Морье и проследим особенности ее языкового воплощения. Нарративная схема двух рассматриваемых произведений включает следующие функции:

1. *Встреча героя и героини*, которая в обоих романах происходит случайно и производит сильное впечатление на героинь. В романе «Джейн Эйр» Рочестер появляется на пути Джейн в Хей как призрак, фантом. Дважды автор использует аллюзивную метафору, сравнивая его с мистическим оборотнем Гитрашем (a North-of-England spirit called a «Gytrash»). Героиня Дю Морье знакомится с героем, Максимом де Уинтером, в компании своей работодательницы миссис ван Хоппер, образность (large, complacent spider) в изображении которой создает гротескный тип. Герой привлекает ее тонкими, изысканными манерами (мысленно она называет его a certain Gentleman Unknown), необычной внешностью эпохи Средневековья (в его описании используются многочисленные аллюзии на портреты старых мастеров).

2. *Притязание соперницы* (other woman). Функцию соперницы в романе Ш. Бронте выполняет Бланш Ингрэм. Автор прибегает к

приему гиперболизации при описании ее внешности, манер, используя образные сравнения и эпитеты: straight and tall as poplar, was moulded like a Diana, her execution was brilliant, her voice was fine [20]. Однако ее прекрасная внешность, ее достоинства находятся в *контрасте* с неоднократно подчеркиваемой надменностью, саркастическим и злым смехом.

Существенным вкладом «Ребекки» в формулу романтической прозы стало изображение Ребекки – прототипа соперницы в современном романе. Подобно Бронте, Дю Морье прибегает к *контрасту* в создании образа персонажа: Ребекка отличалась выдающейся красотой (the most beautiful creature, lovely, full of life), совершенными манерами светской дамы (never awkward, never without grace, quick eyes saw to the comfort of her guests) и была абсолютно аморальна.

3. *Героиня втягивается в интригу.* Рочестер пытается вовлечь Джейн в незаконный брак, но героиня отвергает его, предпочитая нищету и разлуку.

В романе Дю Морье домоправительница миссис Дэнверс мучает героиню, внушая ей, что она недостойна быть хозяйкой Мэндерли и провоцирует ее, пытаясь внести разлад в отношения с мужем, подталкивает к самоубийству.

4. *У героини появляются помощники.* Родственники Джейн, семья Риверсов, помогают ей вновь обрести себя. Героиня «Ребекки» чувствует себя беспокойно, неуверенно в поместье Мэндерли, единственным другом для нее оказывается сестра Максима Беатрис.

5. *Борьба с антагонистом.* Джейн Эир борется со своим чувством к Рочестеру, так как понимает, что их совместное будущее невозможно. Героиня Дю Морье пытается бороться с враждебно настроенной миссис Дэнверс, а также предпринимает попытку разгадать загадку исчезновения Ребекки.

6. *Героиня получает тайные сведения о чем-либо ее интересующем.* В день свадьбы Джейн узнает, что Рочестер женат. В романе Дю Морье героиня получает ложные сведения от миссис Дэнверс о счастливой семейной жизни Максима и Ребекки, о его огромной любви к ней, а также узнает о смертельной болезни Ребекки.

7. *Разрыв с героем.* Преодолев сомнения, Джейн тайно бежит от Рочестера, а героиню «Ребекки» посещают мысли о самоубийстве.

8. *Поиск героям героини и трудное примирение.* Эдвард Рочестер пытается найти Джейн, но все его попытки оказываются тщетными. Однако Джейн, находясь за сотни миль от Рочестера, вдруг слышит его голос.

В «Ребекке» герои ищут взаимопонимание. Разрушить стену отчуждения между ними помогает признание Максима в убийстве Ребекки, а затем и в любви к героине.

9. Вступление в брак. Проблемы героинь данных двух произведений схожи с проблемами многих современных героинь романов: они не красавицы, остались без поддержки родителей и без соответствующего социального статуса, чтобы достойно выйти замуж. Но они выходят победительницами из всех злоключений благодаря своей стойкости и преданности любимому человеку.

Согласно Дж. Кавелти, хороший автор должен обладать умением дать «новую жизнь» стереотипам, а именно использовать стереотипные характеры и ситуации таким образом, чтобы они зажили новой и интересной жизнью. Так, одним из эффективных способов оживления стереотипов является приданье стереотипному характеру черт, которые, казалось бы, противоречат стереотипным [5. С. 11]. Л. Барлоу и Дж. Кренц отмечают парадоксальное сочетание качеств в характере героя: он зачастую сочетает страсть и нежность, силу и доброту и отмечен печатью сумрачного и дикого романтического очарования [18. Р. 26]. В романах демонические герои отмечены печатью рока, они сильные, волевые, с таинственным прошлым. В образе Рочестера есть многое от традиционного романтического героя-бунтаря, с теми же чертами, что и герои Байрона. Проследим стилистические средства, участвующие в создании этого типа. Эти черты передаются с помощью повторяющихся *эпитетов*: a handsome heroic looking young gentleman, a dark face, with stern features and a heavy brow, impatient, passionate, irate; *образных сравнений и метафор*: He smiled; and I thought his smile was such as a sultan might, in a blissful and fond moment, bestow on a slave his gold and gems had enriched [20]. Образы восточных владык станут каноническими в дискурсе романтической прозы. Джейн сравнивает Рочестера со Сфинксом (Sphinx), изувеченным и лишенным свободы диким животным / птицей (wronged and fettered wild beast or bird), слепым Самсоном (sightless Samson), несвободным орлом (caged eagle), передавая свое противоречивое отношение к нему.

Образ Максима де Уинтера во многом схож с мистером Рочестером. Загадочность его облика подчеркивается серией *эпитетов*: His face was arresting, sensitive, medieval in some strange inexplicable way <...> [21]. Присутствие духа Средневековья в его чертах рождает ассоциации с благородным образом рыцаря. Максим есть воплощение типичного сочетания, характерного для готического романа: он и герой, и негодяй одновременно (hero-villain), хранящий тайну прошлого. Этим объясняется мрачность, задумчивость в его облике (detached, his face clouded again, puzzled, reflective eyes, on his guard). Он наделен властным характером, но его превосходство скорее связано с его материальным состоянием, социальным статусом, опытом, что подчеркнуто *эпитетами*: I felt young and small, idiotic and very much alone [21].

Героини двух рассматриваемых романов являются полной противоположностью героям, что соответствует стереотипным представле-

ниям о романтической литературе. Так, Рочестер сравнивает Джейн с эльфом (elf), Ариэлем (Ariel), она, по сравнению с ним, легкая, слабая, маленькая, нежная, воздушная, зависимая. Даже имя ее – Jane Eyre – имплицирует нечто воздушное, легкое. Но слабые внешне героини оказываются морально сильнее, чище героев, именно они помогают им преодолеть слабость, трудности.

Заключение

На основе предпринятого анализа удалось прийти к выводу, что дискурс романтической прозы характеризуется особой структурой. В связи с этим, как и другие виды массовой литературы, он поддается структурированию, что позволило использовать структурно-семиотический метод для его анализа, основы которого были заложены в теории сюжетной структуры сказочного повествования В.Я. Проппа, разработанного в дальнейшем западными и отечественными лингвистами.

Мы установили, что порождение и восприятие текста дискурса романтической прозы соотносятся с прежним читательским опытом и с конкретными моделями – прототипическими текстами, лучшими образцами данной прозы, и основаны на знании архетипических сюжетных схем и культурных кодов. Было выяснено, что дискурс романтической прозы как разновидность массовой литературы представлен текстами с высокой степенью *стандартизации* и *предсказуемости* и отвечает ожиданиям читательниц; это формульные тексты, характеризующиеся сюжетными схемами, основанными на культурно-гендерных архетипах и на культурных персонажных стереотипах.

Литература

1. **Пропп В.Я.** Морфология волшебной сказки. М. : Лабиринт, 2005. 128 с.
2. **Бремон К.** Структурное изучение повествовательных текстов после В. Проппа // Французская семиотика: От структурализма к постструктурализму. М. : ИГ Прогресс, 2000. С. 239–246.
3. **Шковский В.Б.** Связь сюжетосложения с общими приемами стиля. URL: <http://litera.websib.ru/volsky/text.htm>
4. **Соболев Д.** Лотман и структурализм: Опыт невозвращения // Вопросы литературы. 2008. № 3. С. 5–51.
5. **Кавелти Дж.** Изучение литературных формул // Новое литературное обозрение. 1996. № 22. С. 33–65.
6. **Рафаева А.В.** Еще раз о структурно-семиотическом изучении сказки // Структура волшебной сказки. М : РГГУ, 2001. 234 с.
7. **Тодоров Ц.** Грамматика повествовательного текста // Новое в зарубежной лингвистике. М. : Прогресс, 1978. Вып. VIII. С. 450–462.
8. **Барт Р.** Текстовый анализ одной новеллы Эдгара По // Избранные работы: Семиотика: Поэтика. М. : Прогресс, 1989. С. 424–461.

9. **Барт Р.** Введение в структурный анализ повествовательных текстов // Французская семиотика: От структурализма к постструктураллизму. М. : ИГ Прогресс, 2000. С. 196–238.
10. **Эко У.** Роль читателя. Исследования по семиотике текста. СПб. : Симпозиум, 2005. 502 с.
11. **Щировская Т.Н.** Типология сюжетов в произведениях отечественной массовой литературы 1990–2000-х годов: дис. ... канд. филол. наук. Армавир, 2006. 188 с.
12. **Modleski T.** Loving With a Vengeance: Mass-Produced Fantasies for Women. Routledge, 1982. 140 р.
13. **Mussell K.** Fantasy and Reconciliation: Contemporary Formulas of Women's Romance Fiction. Connecticut : Greenwood Press, 1984. 217 р.
14. **Рэдэй Д.А.** Женщины, патриахат и популярное чтение. М. : Прогресс-Традиция, 2004. 336 с.
15. **Regis P.A.** Natural History of the Romance Novel. Philadelphia : University of Pennsylvania Press, 2003. 224 р.
16. **Вайнштейн О.** Розовый роман как машина желаний // Новое литературное обозрение. 1996. № 22. С. 303–310.
17. **Максимова Е.** Фольклорный подтекст дамского романа // Книжное обозрение. 1996. № 25. С. 9–10.
18. **Barlow L.** Beneath the Surface: the Hidden Codes of Romance // Dangerous Men and Adventurous Women: Romance Writers on the Appeal of the Romance. Philadelphia : The University of Pennsylvania Press, 1992. Р. 15–29.
19. **Бочарова О.** Формула женского счастья: Заметки о женском любовном романе // Новое литературное обозрение. 1996. № 22. С. 292.
20. **Bronte Ch.** Jane Eyre. London : Wordsworth Classics, 1999. 410 р.
21. **Du Maurier D.** Rebecca L. : Virago, 2005. 428 р.

Сведения об авторах:

Кузина Елена Владимировна – кандидат филологических наук, доцент Алтайского государственного университета (Барнаул, Россия). E-mail: keepsake27@rambler.ru

Медведева Лариса Георгиевна – кандидат педагогических наук, доцент Томского государственного университета (Томск, Россия) E-mail: lg.medvedeva@mail.ru

Надеждина Елена Юрьевна – кандидат педагогических наук, доцент Томского государственного университета систем управления и радиоэлектроники (Томск, Россия). E-mail: nadezhdina_elena_tsu@mail.ru

Поступила в редакцию 19 октября 2019 г.

THE ROMANCE NOVEL NARRATIVE STRUCTURE

Kuzina E.V., Ph.D., Associate Professor. Altai State University (Barnaul, Russia). E-mail: keepsake27@rambler.ru

Medvedeva L.G., Ph.D., Associate Professor, Tomsk State University (Tomsk, Russia). E-mail: lg.medvedeva@mail.ru

Nadezhdina E.Y., Ph.D., Associate Professor, Tomsk State University of Control Systems and Radio Electronics (Tomsk, Russia). E-mail: nadezhdina_elena_tsu@mail.ru

DOI: 10.17223/19996195/48/11

Abstract. The article describes the formation and development of the structural-semiotic approach to the description of the narrative text. Particular attention is paid to the structural-typological scheme of V. Propp, in which his plot invariant of a fairy tale is presented, consisting of the main set of invariant functions and the characters implementing them in the narration. As the analysis showed, in the future, the model of V. Propp was expanded in terms

of structure and was used to study other narrative texts, namely, medieval novels, detective stories. Thus, it was the basis of the theory of the structural analysis of a narrative text further developed by foreign and Russian philologists. The authors of the article consider various scientific interpretations of the notion “mass literature”, the main attention is paid to the analysis of the papers devoted to the structural organization of the discourse of the romance as a type of mass literature, to the consideration of its genesis and typology; a review of studies on the linguistic features of this discourse is conducted. The romance genre is a type of discourse with a long history of development, the sources of which can be traced in the texts of S. Richardson, A. Radcliffe, S. Bronte and D. Du Maurier. The research methodology is based on the structural-semiotic method as the most effective for defining and common elements of the studied material in connection with the analysis technique of literary formulas proposed by the American culturologist J. Kavelti. It is concluded that the basis for the construction of this type of discourse is a formula, which is an archetypal model that is updated in the plot scheme, motives, character types and a certain emotional atmosphere. Based on the study of typical texts of English authors, the structural, semiotic and linguistic features of the romance discourse are highlighted and explored. The main feature of this type of discourse is the standardization and cliché in the use of language means and methods of their use, which form a special code, a sign of certain emotional and intellectual information.

Keywords: structural-semantic approach; discourse; plot invariant, literary formula; prototypical texts.

References

1. Propp V.YA. Morfologiya volshebnoj skazki. M. : Labirint, 2005. 128 p.
2. Bremon K. Strukturnoe izuchenie povestvovatel'nyh tekstov posle V. Proppa // Francuzskaya semiotika: Ot strukturalizma k poststrukturalizmu. M. : IG Progress, 2000. pp. 239-246.
3. SHklovskij V.B. Svyaz' syuzhetoslozheniya s obshchimi priemami stilya. URL: <http://literra.websib.ru/volsky/text.htm>
4. Sobolev D. Lotman i strukturalizm: Opyt nevozvrashcheniya // Voprosy literatury. 2008. № 3. pp. 5-51.
5. Kavelti Dzh. Izuchenie literaturnyh formul // Novoe literaturnoe obozrenie. 1996. №22. pp. 33-65.
6. Rafaeva A.V. Eshche raz o strukturno-semioticheskom izuchenii skazki // Struktura volshebnoj skazki. M : RGGU, 2001. 234 p.
7. Todorov C. Grammatika povestvovatel'nogo teksta // Novoe v zarubezhnoj lingvistike. M. : Progress, 1978. Vyp. VIII. pp. 450-462.
8. Bart R. Tekstovyj analiz odnoj novelly Edgara Po // Izbrannye raboty: Semiotika: Poetika. M. : Progress, 1989. pp. 424-461.
9. Bart R. Vvedenie v strukturnyj analiz povestvovatel'nyh tekstov // Francuzskaya semiotika: Ot strukturalizma k poststrukturalizmu. M. : IG Progress, 2000. pp. 196-238.
10. Eko U. Rol' chitatelya. Issledovaniya po semiotike teksta. SPb. : Simpozium, 2005. 502 p.
11. SHCHirovskaya T.N. Tipologiya syuzhetov v proizvedeniyah otechestvennoj massovoj literatury 1990-2000-h godov: dis. ... kand. filol. Nauk. Armavir, 2006.188 p.
12. Modleski T. Loving With a Vengeance: Mass-Produced Fantasies for Women. Routledge, 1982. 140 p.
13. Mussell K. Fantasy and Reconciliation: Contemporary Formulas of Women's Romance Fiction. Connecticut : Greenwood Press, 1984. 217 p.
14. Reduej D.A. ZHenschchiny, patriarchat i populyarnoe chtenie. M. : Progress-Tradicija, 2004. 336 p.
15. Regis P.A. Natural History of the Romance Novel. Philadelphia : University of Pennsylvania Press, 2003. 224 p.

16. Vajnshtejn O. Rozovyj roman kak mashina zhelanij // Novoe literaturnoe obozrenie. 1996. №22. pp. 303-310.
17. Maksimova E. Fol'klornyj podtekst damsogo romana // Knizhnoe obozrenie. 1996. № 25. pp. 9-10.
18. Barlow L. Beneath the Surface: the Hidden Codes of Romance // Dangerous Men and Adventurous Women: Romance Writers on the Appeal of the Romance. Philadelphia : The University of Pennsylvania Press, 1992. pp. 15-29.
19. Bocharova O. Formula zhenskogo schast'ya: Zametki o zhenskom lyubovnom romane // Novoe literaturnoe obozrenie. 1996. №22. pp. 292-298.
20. Bronte Ch. Jane Eyre. L. : Wordsworth Classics, 1999. 410 p.
21. Du Maurier D. Rebecca L. : Virago, 2005. 428 p.

Received 19 October 2019

УДК 811
DOI: 10.17223/19996195/48/12

ПРОЯВЛЕНИЕ СПЕЦИФИКИ ГРАММАТИЧЕСКОЙ РОДОВОЙ КАТЕГОРИЗАЦИИ КОНТАКТИРУЮЩИХ ЯЗЫКОВ В ИНТЕРФЕРЕНТНЫХ ЯВЛЕНИЯХ В РУССКОЙ РЕЧИ ТАТАРСКО-РУССКИХ БИЛИНГВОВ

О.В. Нагель, И.Г. Темникова

*Результаты были получены в рамках выполнения государственного задания
Минобрнауки России, проект № 34.8749.2017/9.10.*

Аннотация. Исследуются ситуация и результаты социолингвистического контактирования русского языка в условиях расширяющегося полилингвального мирового пространства. Представлен краткий обзор лингвистических исследований, направленных на изучение условий контактирования русского языка с другими языками, как близкородственными, так и относящимися к другим семьям, как на территории Российской Федерации, так и за ее пределами. Результаты подобного рода контактирования проявляются в нормативных языковых сдвигах в русской речи как носителей, естественных билингвов, так и тех, кто изучает русский как иностранный. На материале разрабатываемого корпуса записей устной речи татарско-русских билингвов на территории Южной Сибири авторы выявляют и анализируют примеры отклонений от речевого стандарта русского языка сквозь призму их интерферентной природы, а именно прослеживая влияние структурных и когнитивных основ родного языка (татарского) при речевом функционировании билингвов на втором языке (русском), активность которого чаще бывает более высокой, а возраст усвоения, напротив, более поздним. Рассматриваются и классифицируются конкретные примеры предположительной интерференции материнского языка билингвов в категории рода, числа и падежа. Основной интерес представляют наиболее частотные сдвиги родовой категоризации, вызванные структурным различием исследуемых языков, а именно отсутствием категории рода в татарском языке. Результаты лингвистического анализа интерферентных явлений сопоставляются с существующими данными по когнитивной обработке категории рода носителями русского как родного и татарско-русскими билингвами, использующими русский как доминантный язык, но продолжающими говорить на родном языке в условиях бытового общения. Отнесение выявленных отклонений в области категории числа и падежа к числу интерферентных явлений требует дальнейшего более тщательного изучения в связи с тем, что данные категории являются системообразующими как в русском, так и в татарском. Авторы обращают внимание на частотные случаи предложно-падежных несоответствий в речевых практиках татарско-русских билингвов, которые актуализируют необходимость исследования специфики природы и функционирования категорий, присущих каждому из активных языков в языковом сознании билингва.

Ключевые слова: билингвизм; интерференция; категории рода, числа и падежа; отклонения от речевого стандарта; корпус устной речи.

Введение

Явление билингвизма на сегодняшний день можно без преувеличения охарактеризовать как одно из самых востребованных для исследователей, работающих на пересечении областей психологии и лингвистики. Повсеместное распространение билингвизма и полилингвизма дает возможность получить доступ к изучению самых разных языковых пар, существующих в сознании билингвов, что, в свою очередь, позволяет исследователям продвинуться в понимании механизмов взаимодействия языков, внося тем самым уточнения в существующие модели взаимодействия L1 и L2. Исследование механизмов, лежащих в основе дестабилизации норм в контактирующих языках и проявляющихся в устойчивой реализации интерферентных структур в языковых практиках билингвов, является важным источником информации для моделирования потенциальных возможностей языкового развития и для выявления связи языковых явлений с когнитивными механизмами говорящих.

Русский язык, будучи одним из наиболее распространенных языков индоевропейской семьи, в силу политических, экономических и социально-культурных причин активно вступает во взаимодействие как со структурно близкими, так и типологически отличными языками в условиях как естественного, так и искусственного учебного билингвизма. Такого рода контакты не могут не реализовываться в активных интерферентных проявлениях в речевых практиках билингвов, активно использующих русский и другие контактирующие языки в своем социальном общении, что привлекает внимание исследователей данного явления.

Прежде всего интерферентное влияние контактирующих языков активно исследуется в условиях формирования учебного билингвизма и многоязычия для корректировки образовательных программ и повышения уровня эффективности и качества преподавания иностранного языка. Так, в работе С.К. Гураль и Е.И. Сорокиной определяются причины и условия возникновения интерференции в условиях многоязычия. На материале спонтанной речи студентов факультета иностранных языков ТГУ, изучающих несколько иностранных языков, выявляются зоны, наиболее подверженные интерференции, а также исследуются ее положительные (положительный перенос) и отрицательные проявления [1]. Выявление и описание случаев интерференции в устной и письменной речи студентов и школьников активно ведутся на материале различных языковых пар, включающих русский: русский–немецкий [2], русский–китайский [3, 4], русский–английский [5] и т.д.

Изучение языковых ландшафтов функционирования русского языка за рубежом направлено на поиск ответов на вопросы о коммоди-

ификации русского языка в современном мире и определение значимых условий системных трансформаций в русском языке в данных условиях. В качестве примеров можно привести исследования на материалах создаваемых подкорпусов Национального корпуса русского языка. Так, лингвисты, работающие над созданием Russian learner corpus, говорят о том, что ошибки детей американских эмигрантов отличаются и от ошибок обычных носителей русского языка, и от ошибок иностранных студентов, изучающих русский язык. Авторы отмечают, что в речи носителей эритажного («унаследованного») русского наблюдаются стратегии «изобретения» конструкций, отсутствующих и в русском, и в английском языках, т.е. носители эритажного русского гораздо чаще избегают прямого калькирования с английского, чем иностранные говорящие, изучающие русский язык [6].

В работе А. Павленко представлен анализ характерных ошибок лимассольского корпуса русской речи [7]. Изучая особенности функционирования русского языка в Египте, арабских странах и Африке, Д. Коломайнен и Е. Протасова, отмечают, что наряду с уже выявленными ошибками в лимассольском корпусе на исследуемой ими территории были зафиксированы и другие не соответствующие русской языковой норме явления, например слитное написание русских слов, графические замены букв, фонетическое письмо, стилистические нарушения, соединение не сочетающихся между собой слов, а также применение русских имен-гипокористик в названиях магазинов [8, 9].

Выявляемые изменения в языке представляют интерес для лингвистов именно в аспекте исследования природы данных ошибок, связанный как с экстралингвистическими, так и интерферентными языковыми процессами, которые еще предстоит исследовать в условиях современного функционирования русского языка как на территории зарубежных государств, где русский язык играет роль языка субмиссивного, так и внутри Российской Федерации (РФ), где он выступает в роли домinantного языка.

Исторически сложившийся статус русского языка как доминантного языка в языковых практиках билингвов на территории РФ определил специфические условия проявления его межязыковых взаимодействий с языками коренных народностей на территории РФ и бывших советских республик, что, соответственно, отражается в специфике интерферентных проявлений структур данных языков в русской речи билингвов.

Методология

Важно отметить, что исследование интерферентных явлений, проявляющихся в доминантном языке билингва, представляет для

лингвистов дополнительные сложности по целому ряду причин. Во-первых, статус доминантного языка у билингвов определен частотой его использования в различных сферах и, во-вторых, наличием естественной преобладающей языковой среды. Данные условия способствуют достижению высокого уровня владения доминантным языком, проявляющегося в способности билингва варьировать языковые структуры и привила их сочетания в соответствии с коммуникативными установками.

При кажущейся простоте и очевидности случаев языковых отклонений, зафиксированных в речи билингвов, следует отметить, что далеко не всегда возможно безоговорочно утверждать, что то или иное явление в речи билингва имеет интерферентную природу, учитывая, что говорящие владеют доминантным языком на высоком коммуникативном уровне. Зачастую, как утверждают исследователи, отклонения от языкового стандарта, например в устной речи, могут быть вызваны вариациями внутри одного языка (разговорный вариант, просторечия, говоры, диалекты) [10], которые могут пересекаться с отклонениями, вызванными расхождениями (отсутствие / наличие категории рода, свободный / фиксированный порядок слов и т.д.) в структуре взаимодействующих языков. Понимание того, как происходит взаимодействие доминантного и родного языков, может также усложняться степенью структурной и генетической близости контактирующих языков, и в случае близкородственных языков данное условие затруднит выявление процесса языкового взаимодействия.

Г.М. Вишневская отмечает, что значительные сходства языков дают основания для менее явного характера отклонений, что предопределяет их большую устойчивость [11, 12]. Автор объясняет данный факт тем, что носитель односистемных языков, понимая, что чужая речь мало отличается от его родной речи, «привыкает не обращать внимания на «незначительные» расхождения своего и чужого языков, все более и более начинает опираться на родной язык» [12. С. 27]. Кроме того, в настоящее время представляется условным говорить о языковом взаимодействии в сознании билингва, ограничиваясь лишь парой родного и доминантного языка, все чаще мы можем наблюдать вмешательство третьего и последующих иностранных языков [1], активно изучаемых на территории РФ, которые могут оказывать как явное, так и скрытое влияние на речевые практики исследуемых билингвов.

Для получения объективной картины о природе языковых процессов в речи билингвов исследователи обращаются к созданию, а затем и к использованию корпусов текстов, содержащих широчайший спектр контекстной реализации языковых единиц, их форм, вариантов, что способствует повышению эффективности лингвистического исследования [13].

Так, создаваемый в рамках проекта «Языковое и этнокультурное разнообразие Южной Сибири в синхронии и диахронии: взаимодей-

ствие языков и культур» бимодальный Корпус русско-тюркской билингвальной речи (RuTuBiC <https://nekrasovaed3.wixsite.com/website>), представляя собой записи устных интервью информантов, носителей русско-тюркского билингвизма (русско-татарских, русско-шорских, русско-хакасских билингвов – жителей Южной Сибири), дает возможность не только вычленять для анализа отклонения от речевого стандарта в спонтанной устной речи билингвов на русском языке, проводить их статистический подсчет, но также соотносить данные отклонения с социолингвистическими портретами респондентов. Социолингвистическое портретирование билингва и фиксация его языкового опыта позволяют строить предположения о природе отмечаемых речевых подвижек и на основе фиксаций системных проявлений интерферентного влияния одного языка тюркской группы моделировать их возможное появление в языковых парах более широкого варьирования.

Как показывают результаты анализа материала, в основе разрабатываемого корпуса русский язык занимает различные функциональные позиции, в большинстве записей он является вторым, изучаемым (по самооценкам информантов). В настоящее время на базе корпуса активно выявляются, классифицируются и анализируются языковые подвижки в аспекте природы отклонения от речевого стандарта русского языка в коммуникативных практиках билингвов на фонетическом, морфолого-синтаксическом и лексическом уровнях в таких языковых парах, как шорский–русский, татарский–русский, хакасский–русский. Так, в разговорной речи шорско-русских билингвов Таштагольского района, кроме общерусских явлений, характерных для разговорной речи, обнаруживается интерференция с русскими говорами среднеобского типа и – по ряду признаков (фонетических, морфологических, синтаксических и лексических) – влияние исходного шорского языка в его диалектной форме. Более того, материал позволяет предполагать субстратное тюркское происхождение [10].

Исследование и результаты

В рамках данного исследования рассматриваются интерферентные проявления в речевых практиках билингвов языковой пары русский–татарский. Предварительные исследования отклонений от литературного стандарта русского языка в устной речи татарско-русских билингвов на территории Южной Сибири выявили примеры предположительной интерференции материнского языка билингвов на их языковые практики на русском [14].

Тот факт, что выявляемые примеры интерферентного влияния соотносятся с аналогичными моделями, выявленными ранее на материале других контактирующих с русским языком (см. работы на материале

русский–кыргызский [15], русский–таджикский [16] и в русской речи билингвов–саха [17]), позволяет говорить о системном характере обсуждаемых отклонений, проявляющихся в большей или в меньшей степени во всех возрастных группах, отличающихся как по природе билингвизма, языковому опыту, так и уровню образованности информанта.

Полученные предварительные данные о возможности интерферентного влияния материнского языка в представленных материалах послужили стимулом дальнейшей более детализированной исследовательской работы в данном направлении и поиске когнитивных оснований выявляемых интерферентных явлений.

В рамках данного исследования анализируются речевые практики носителей татарско-русского билингвизма на основе записей устной речи, сделанных в д. Эушта, д. Черная речка Томского района. Для анализа были выбраны тексты татарско-русских билингвов, относящихся ко второй и третьей возрастным группам – билингвы в возрасте старше 35 лет (о принципах разделения билингвов по возрастным группам см. [18]). Общая длительность звучания используемого материала – 10 часов, длина текстов – более 100 тыс. словоупотреблений.

Объектом нашего исследования являются отклонения в речи русско-татарских / татарско-русских билингвов на русском языке, возникающие под влиянием родного (татарского) языка и сигнализирующие о возможных интерферентных явлениях.

Интерференцию, вслед за У. Вайнрайхом, мы понимаем как «случаи отклонения от норм любого из языков, которые происходят в речи двуязычных [индивидуов] в результате того, что они знают больше языков чем один, т.е. вследствие языкового контакта» [19. С. 22]. При этом, учитывая специфику анализируемого материала, в работе используется узкий подход к интерференции, в рамках которого интерференция рассматривается как перенос норм родного языка на другой язык в процессе устной коммуникации, в отличие от широкого, где интерференция включает в себя все структурные изменения языка, возникающие в результате языкового контакта языков [20].

В исследуемом в данной работе материале (устной звучащей речи) татарский язык по результатам проводимого в процессе записи анкетирования определяется респондентами второй и третьей возрастных групп как первый (по порядку усвоения языков), родной, в большинстве случаев активный (около 30% респондентов указали его как пассивный), что предопределяет более явные примеры речевых отклонений для анализа, а также позволяет наблюдать их комплексный характер, что может порой приводить к коммуникативным «неудачам», которые могут быть продемонстрированы следующими примерами:

Пример 1: «Доярка надо/ опилки надо заносить/ надо под коровы вычистить/ надо опилки подсыпать/ вот такое наше/ потом пять ча-

сов уже доить надо/шесть часов доить надо/ авто аппарат уже вешать надо//» (Т.С., 78, 3, с) (Здесь и далее фрагменты речи приводятся из базы данных корпуса текстов тюркско-русских билингвов Южной Сибири, хранящейся в Лаборатории лингвистической антропологии ТГУ. Вследствие обязательств о конфиденциальности информации, имена респондентов не приводятся. В корпусе информация хранится под кодовыми обозначениями, пользователю корпуса будут доступны только социолингвистически и психолингвистически релевантные характеристики информанта, личная идентификация недоступна. Здесь и далее контекст сопровождается инициальным идентификатором; фиксируется, где возможно, возраст на время записи; отнесенность к группе (1, 2, 3); образование (н – начальное, с – среднее, н-с – неполное среднее; с-с – среднее специальное, в – высшее)).

В данной статье более подробно рассматриваются частотные случаи синтаксических отклонений в русской речи татарско-русских билингвов, предположительно возникших под интерферентным влиянием структуры татарского языка, а именно деформации синтаксических связей, вызванные несовпадением грамматических категорий русского и татарского языков, в частности, нарушений согласования в роде и числе, а также нарушения падежного управления.

Согласование в роде в русском языке осуществляется в основном в сочетаниях существительного или местоимения с прилагательными и глаголами, при этом сама категория рода не является словоклассифицирующей грамматической категорией для «непредметных» слов: у прилагательного и глагола категория рода носит словоизменительный характер [21]. Будучи «контролером» согласования [22. С. 144], субстантив определяет формы согласуемых слов, что обеспечивает выражение формально-семантических отношений элементов синтагматического построения. Анализ сочетаемости слов в построениях типа *Adj/P_{ro} + N* в речевых практиках татарско-русских билингвов дает основания предположить, что встречающиеся *en masse* нарушения согласования зависимого слова с главным в роде являются результатом интерферентного влияния родного языка, при этом модель сочетаемости чаще всего выглядит как *Adj/P_{ro}_m + N_f*:

Пример 2: ...хочу поехать посмотреть//, говорят, очень **богатый страна** (=богатая страна) (Ф.Н., 61, 2, с).

Пример 3: ...а в основном я от... отнесу в **белый мечеть**,/ в **белый мечеть** (= в белую мечеть/ в белой мечети) мне лучше нравится (Ф.Н., 61, 2, с).

Пример 4: *в первый класс/, пошла уже в башкирский деревне* (= в башкирской деревне) (Ф.Н., 61, 2, с).

Пример 5: *Он увел нас в соседний квартиру* (= соседнюю) квартиру) (З.М., 2).

Пример 6: ...*Мы пошли,/ отпросилась с работы да и пошли/ туберкулезный больница* (= пошли в туберкулезную больницу) / на горе (З.М., 2).

Пример 7: ...*мы в другой пошли/ искать, что где вот этот землянка* (= эта землянка) (З.М., 2).

Таким образом, можно видеть, что респонденты используют стратегию нейтрализации, заменяя немаркированным элементом (прилагательное или указательное местоимение в форме мужского рода) маркированный, отвечающий требованиям контекста (главное слово – существительное в форме женского рода).

Необходимо также указать на то, что зачастую отмечаемые несогласования в роде сопровождаются отклонениями в падежном управлении (см. примеры 4, 7). Категория падежа свойственна как русскому, так и татарскому субстантиву, однако семантика падежных форм значительно различается, что не может не отразиться на использовании русско-татарскими билингвами падежных форм. В целом можно говорить о стратегии нейтрализации, которую билингвы используют в большинстве случаев, вне зависимости от типа употребления падежных форм, выделяемых «в зависимости от механизма включения падежной формы в предложение: управляемые, конструктивно обусловленные (сокращенно – конструктивные) и свободно присоединяемые (сокращенно – свободные)» [21]. Наиболее частым случаем деформации выражения синтаксических отношений подчинения является использование конструктивно обусловленных падежей, например:

Пример 8: ...*картошка* (=картошку) может и/ это/ временная работу (=временную работу) искать (З.М., 2).

Пример 9: Я говорю,/ можно забрать, наверно, одежда (=одежду) (З.М., 2).

Стратегия нейтрализации выражается в использовании немаркированного элемента (существительное в форме им. п.) вместо маркированного (существительное в форме вин. п.), хотя в системе татарских падежей присутствуют формы основного и винительного падежа, семантика которых сходна с соответствующими формами русской падежной системы. Случай нейтрализации, хотя и более редкие, можно наблюдать при употреблении управляемых и свободно присоединяемых падежей, например:

Пример 10: ...*три канала, один башкирский, два татарский* (Ф.Н., 60, 2, в).

Пример 11: Здесь уже с *работа* (=с работы),/ сама гроб и/ стол/ там/ сделали (З.М., 2).

В случае с примером 11, по-видимому, можно говорить об интерферентном влиянии родного языка, поскольку выражающий отношение направления русский предлог может быть соотнесен со словом-

послелогом в исходном падеже в татарском языке, зависимым элементом которого является существительное в основном падеже (подробнее см. [10, 14, 23]).

Нарушение согласования в роде у прилагательного сохраняется и в случае дистантного расположения контролируемого слова (в частности, если прилагательное выполняет функцию предикатива, и цепочка зависимостей удлиняется включением в нее глагола-связки):

Пример 12: *Школа у нас хороший была* (=школа хорошая) (Ф.Н., 60, 2, в).

Пример 13: *она хитрый* (=она хитрая) (З.М., 2).

Пример 14: *Есть даже песня татарский* (=песня татарская). (Ф.Н., 60, 2, в).

Не менее частотным отклонением от речевого стандарта (ОРС) является деформация согласования в роде в сочетании N + V, при этом контролер имеет маркованную форму (как и в случае $\text{Adj}_m + \text{N}_f$) в отличие от формы зависимого глагола, выступающего как правило в форме среднего рода:

Пример 15: «...очень среди, вот, молодежи **было популярно наука**» (*была популярна наука*) (Р.А., 77, 3, в).

Пример 16: «*Вот ферма рядом было у нас*» (= ферма рядом *была*) (Т.С., 78, 3, в).

По мнению авторов, в тесной связи с нарушением согласования в grammatischem роде находятся нарушения правила конгруэнтности [22. С. 145], регулирующего соотнесения средств выражения с реальным полом референта, что, как показывает анализ материалов корпуса, также является частотным ОРС:

Пример 17: *Я устроился* (= я устроилась) к... *была к-, это,/ карамельный цех* (З.М., 2).

Пример 18: *Вот в семьс... семьяят (семьдесят) седьмом году тоже ка... как/ мать (мать) хоронил (хоронила),/ сам (сама) в больнице осталася* (= осталась),/ *заболел* (= заболела) (З.М., 2).

Пример 19: *С работы отпрашивался я,/ отпрашивался.* (= отпрашивалась) (З.М., 2).

Как уже было отмечено выше, родовое несогласование часто сопровождается отклонениями и в других категориальных структурах, а именно наблюдаются случаи нарушения согласования в числе:

Пример 20: *Смотрю на татарском языки все фильмы* (Ф.Н., 60, 2, в).

Пример 21: ...ну *она и русский язык знали,/ арабский знали,/ ну учили-учили тогда в то время* (Ф.Н., 60, 2, в).

Данный аспект требует дальнейшего тщательного изучения, поскольку категория числа у глагола присутствует и в русском, и в татарском языке. С одной стороны, данные отклонения могут быть вызваны

дискурсивными характеристиками свободного интервью, характеризующегося разговорным, неформальным стилем, в рамках которого информанты зачастую «перескакивают» с одного объекта описания на другой более обобщающий (см. пример 20: *...место занимали наш хор = мы занимали*). С другой стороны, по мнению авторов, можно также предположить, что данные отклонения вызваны косвенным влиянием отсутствия категории рода в татарском языке, вследствие чего говорящий предпочитает следовать стратегии нейтрализации, выбирая форму множественного числа, где категория рода не дифференцируется.

Пример 22: *Aга,/ крепкий оказались (= я оказалась (информант женщина говорит про себя))* (Ф.Н., 60, 2, в).

Пример 23: ... но его заслуги <...>, во-первых, не учтена (= не учтены) (Э.А., 70, 3, в).

Пример 24: ...3 место занимали наш хор ветеранов (=хор занял) (Ф.Н., 60, 2, в).

Пример 25: ...они всего 5–6 лет жили там, а язык где-то схожие = (языки схожие) (Ф.Н., 60, 2, в).

Пример 26: ...не так богатая дачи (=богатая дача) но все есть (Ф.Н., 60, 2, в).

Предполагается, что выявляемые отклонения от речевого стандарта согласования в категории рода вызваны когнитивной спецификой грамматической категоризации у носителей татарского и, шире, тюркских языков, которая в речевых практиках татарско-русских билингвов вступает в конфликт с когнитивными основами грамматической категоризации в русском языке. В настоящее время в психолингвистике активно исследуется влияние грамматической структуры родного языка на обработку языковых знаков второго (в рамках данного исследования русского языка) и наоборот, как в паре разноструктурных, так и схожих языков с использованием методологии поведенческого эксперимента. Например, эффект влияния оппозиции маркированных и немаркированных членов грамматических категорий был выявлен при изучении воздействия грамматических, лексико-грамматических и лексико-семантических свойств слов на процессы их когнитивной обработки в ситуации бимодального восприятия на материале русского и болгарского языков. В рамках эксперимента с классическим заданием на категоризацию было выявлено различие в когнитивной обработке маркированных и немаркированных членов оппозиций грамматической категории рода и лексико-грамматического разряда одушевленности – неодушевленности имен существительных [24–26].

Исследование, выполненное на материале русского и испанского языков, также подтверждает положение гипотезы лингвистической относительности о влиянии грамматических категорий языка на когнитивные процессы носителей и билингвов. Так, носители русского языка

нашли больше сходства в объектах, выраженных существительными одного грамматического рода, чем в объектах, выраженных существительными разного рода. Это может свидетельствовать о том, что носители языка воспринимают свойства объектов сквозь своеобразные фильтры, формируемые системой обязательных грамматических категорий, а именно грамматического рода его носителей [27].

Доказательство влияния родного тюркского языка с отсутствующей категорией грамматического рода на когнитивную обработку слов русского языка, противопоставленных по грамматическому роду, даже у тех билингвов, у которых русский язык является активным и функционально доминирующим, представлено, например, в работах З.И. Резановой и коллег [28].

Результаты проведенных экспериментов свидетельствуют о когнитивной обработке категории рода русско-тюркскими билингвами не как грамматической, а как семантической категории, о чем свидетельствует отсутствие влияния противопоставленности стимулов по признаку формально-грамматической маркированности, в то время как скорость усвоения немаркированных членов оппозиции носителями русского языка как родного выше в сравнении с маркированными [28].

Высказывается предположение, что взаимодействие родовых грамматических систем билингвов определяется отсутствием существующих паттернов грамматической родовой категоризации в родном языке и, соответственно, при необходимости экспликации грамматической системы в русском языке происходит отсылка к существующей в родном языке когнитивной структуре, реализующейся в отношении интеракции. При отсутствии грамматической категоризации в родном языке освоение грамматической категории второго языка не остается на уровне «когнитивной техники», но влияет на другие когнитивные процессы [29].

Заключение

Таким образом, выявленные речевые отклонения в русской речи татарских билингвов, зафиксированные в материалах разрабатываемого корпуса русско-тюркской билингвальной речи, демонстрируют доказательство интерферентного влияния отсутствия родовой категоризации в сознании у татарско-русских билингвов, что, соответственно, проявляется в ошибочной экспликации зависимых форм в случаях согласования по роду в речи татарско-русских билингвов на русском языке. Результаты анализа также показали, что отклонения в родовой категоризации в некоторых случаях сопровождаются рассогласованием в категориях числа и падежа, что требует дальнейшего исследования с привлечением большего числа текстовых вхождений. Значимым заключе-

нием проводимого исследования является тот факт, что результаты лингвистического анализа выявленных примеров интереференции соотносятся с результатами, полученными в рамках серии проведенных психолингвистических экспериментов.

Дальнейшее исследование задействованных в языковых практиках билингвов когнитивных процессов в совокупности с их языковыми реализациями на материале обширных корпусов и с использованием методик экспериментальных исследований позволит создать более детализированную модель взаимодействия контактирующих языков в сознании их носителей.

Литература

1. **Гураль С.К., Павленко Е.И.** Формирование поликультурной многоязычной личности нового типа посредством третьего иностранного языка // Язык и культура. 2011. № 2 (14). С. 115–120.
2. **Межеецкая Г.Н.** Интерференция в письменном переводе студентов неязыковых направлений подготовки // Вестник Череповецкого государственного университета. 2014. № 3 (56). С. 93–96.
3. **Панова Р.С.** Фонетическая интерференция в русской речи китайцев // Вестник Челябинского государственного университета. 2009. № 22. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/foneticheskaya-interferentsiya-v-russkoy-rechi-kitaytsev> (дата обращения: 07.12.2019).
4. **Ян Ф.** Обучение русскому языку китайских студентов-русистов в грамматическом аспекте // Язык и культура. 2014. № 1 (25). С. 168–173.
5. **Чернышова А.О., Салливан Э.** Интерференция в русской речи носителя английского языка // Вестник Череповецкого государственного университета. 2014. № 3 (56). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/interferentsiya-v-russkoy-rechi-nositelya-angliyskogo-yazyka> (дата обращения: 07.12.2019).
6. **Выренкова А.С., Полинская М.С., Рахилина Е.В.** Грамматика ошибок и грамматика конструкций: «эрратажный» («унаследованный») русский язык // Вопросы языкоznания. 2014. № 3. С. 3–19.
7. **Павленко А.** Русский язык как лингва франка в зарубежной сфере обслуживания // Мир русского слова. 2016. № 1. С. 23–32.
8. **Коломайнен Д.** Русский язык в Египте, арабских странах и Африке // Instrumentarium of linguistics: Sociolinguistic approaches to non-standard Russian / eds. A. Mustajoki, E. Protassova, N. Vakhtin. Helsinki, 2010. С. 444–453.
9. **Протасова Е.** Русский язык в туристическом ландшафте зарубежья // Русский язык за рубежом. 2013. № 5. С. 53–61.
10. **Резанова З.И., Дыбо А.В.** Языковое взаимодействие в речевых практиках широкорусских билингвов Южной Сибири // Известия Уральского федерального университета. Сер. 2 : Гуманит. науки. 2019. Т. 21, № 2 (187). С. 195–211. DOI: 10.15826/izv2.2019.21.2.035
11. **Вишневская Г.М.** Интерференция и акцент (на материале интонационных ошибок при изучении неродного языка) : дис. ... д-ра филол. наук. СПб., 1993. 481 с.
12. **Вишневская Г.М.** Билингвизм и его аспекты. Иваново, 1997. 99 с.
13. **Резанова З.И.** Подкорпус устной речи русско-турецких билингвов Южной Сибири: типологически релевантные признаки // Вопросы лексикографии. 2017. № 11. С. 105–118. DOI: 10.17223/22274200/11/7
14. **Нагель О.В., Темникова И.Г.** Интерферентное влияние татарского языка в речевых практиках татарско-русских билингвов // Русин. 2019. № 56. С. 213–225.

15. **Макеева А.Э.** Интерферентные явления в русской речи кыргызов-билингвов (морфолого-синтаксический аспект): автореф. дис. ... канд. филол. наук. Бишкек, 1995. 18 с.
16. **Касымова С.Дж.** Грамматическая интерференция в русской речи таджиков (на материале глагола): дис. ... канд. филол. наук. М., 1985. 183 с.
17. **Иванова Н.И.** Интерферентные явления в устной речи билингвов-саха: На материале телевизионной речи представителей гуманитарной интеллигенции : дис. ... канд. филол. наук. Якутск, 2002. 188 с.
18. **Резанова З.И., Темникова И.Г., Некрасова Е.Д.** Динамика социолингвистических процессов в Южной Сибири в зеркале билингвизма (русско-шорское и русско-татарское языковое взаимодействие) // Вестник Томского государственного университета. 2018. № 436. С. 56–68. DOI: 10.17223/15617793/436/7
19. **Вайнрайх У.** Языковые контакты. Киев, 1979.
20. **Багана Ж., Хатилина Е.В.** Контактная лингвистика: Взаимодействие языков и билингвизм. М. : Флинта : Наука, 2010. С. 41–43.
21. **Сичинава Д.В.** Части речи. Материалы для проекта корпусного описания русской грамматики. На правах рукописи. М., 2011. URL: <http://rusgram.ru> (дата обращения: 05.12.2019).
22. **Плунгян В.А.** Общая морфология: Введение в проблематику. М., 2003. 384 с.
23. **Боронникова Н.В.** Об интерференции в падежной системе (на материале русских спонтанных текстов татар и коми-пермяков) // Социо- и психолингвистические исследования. 2014. Вып. 2. С. 115–120.
24. **Резанова З.И., Некрасова Е.Д.** Влияние грамматической категории рода на бимодальное восприятие имен существительных болгарского языка // Русин. 2015. № 3. С. 241–255.
25. **Резанова З.И., Некрасова Е.Д.** Категория абстрактности имен существительных в русском и болгарском языках: когнитивные рефлексы формализации // Русин. 2016. № 3 (45). DOI: 10.17223/18572685/45/3
26. **Резанова З.И., Некрасова Е.Д.** Когнитивная обработка маркированных и немаркированных членов грамматических оппозиций в русском и болгарском языках // Русин. 2017. № 2 (48). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kognitivnaya-obrabotka-markirovannyh-i-nemarkirovannyh-chlenov-grammaticheskikh-oppozitsiy-v-russkom-i-bolgarskom-yazykah> (дата обращения: 08.12.2019).
27. **Резанова З.И., Ерикова Е.Ю.** Влияние грамматического рода на концептуализацию объектов (экспериментальное исследование) // Вестник Томского государственного университета. Филология. 2017. № 50. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-grammaticheskogo-roda-na-kontseptualizatsiyu-obektov-eksperimentalnoe-issledovanie> (дата обращения: 08.12.2019).
28. **Некрасова Е.Д., Резанова З.И., Палий В.Е.** Влияние родного языка (L1) на когнитивную обработку грамматической категории рода существительных русского языка (L2) русско-турецкими билингвами // Вестник Томского государственного университета. Филология. 2019. № 57. С. 103–123. DOI: 10.17223/19986645/57/6
29. **Царегородцева О.В., Резанова З.И.** Влияние различных грамматических категорий на концептуализацию объектов: русско-татарское языковое взаимодействие // Вестник Томского государственного университета. 2019. № 438. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-razlichnykh-grammaticheskikh-kategorii-na-kontseptualizatsiyu-obektov-russko-tatarskoe-yazykovoe-vzaimodeystvie> (дата обращения: 08.12.2019).

Сведения об авторах:

Нагель Ольга Васильевна – доктор филологических наук, профессор кафедры английской филологии, Томский государственный университет, ведущий научный со-

трудник Лаборатории лингвистической антропологии (Томск, Россия). E-mail: olga.nagel2012@yandex.ru

Темникова Ирина Геннадьевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры английской филологии, Томский государственный университет, старший научный сотрудник Лаборатории лингвистической антропологии (Томск, Россия). E-mail: iri-tem@sibmail.com

Поступила в редакцию 8 ноября 2019 г.

THE GRAMMATICAL GENDER CATEGORIZATION SPECIFICITY OF CONTACTING LANGUAGES MANIFESTED IN THE TRANSFER PHENOMENA OBSERVED IN THE RUSSIAN SPEECH OF TATAR-RUSSIAN BILINGUALS

Nagel O.V., Sc.D. (Philology), Professor of the Department of English Philology, Tomsk State University, Leading Research Fellow, Linguistic Anthropology Laboratory (Tomsk, Russia). E-mail: olga.nagel2012@yandex.ru

Temnikova I.G., Ph.D. (Philology), Associate Professor, Tomsk State University, Senior Research Fellow, Linguistic Anthropology Laboratory (Tomsk, Russia). E-mail: temnikova196@mail.ru

DOI: 10.17223/19996195/48/12

Abstract. The situation and results of the sociolinguistic contacting of the Russian language in the context of an expanding multilingual world are investigated. A brief review of linguistic research aimed at studying the conditions of the Russian language's interacting with other languages, both closely related and belonging to other language families, both in the Russian Federation and abroad, is presented. Such an interaction results in the shifted language standards observed in the Russian speech by both native speakers, natural bilinguals, and those who study Russian as a foreign language. The authors identify and analyze the examples of deviations from the speech standard of the Russian language, using the corpus of recordings of oral speech of Tatar-Russian bilinguals in the territory of Southern Siberia (under development), through the prism of their transfer nature, endeavoring to trace the influence of the structural and cognitive foundations of the bilinguals' native language (Tatar) on the speech in their second language (Russian), the latter being dominant, though acquired earlier. The examples of alleged transfer of the bilingual's mother tongue in the categories of gender, number and case are considered and classified. Of primary interest are the most frequent shifts of gender categorization caused by the structural difference in the languages under study, namely the absence of the gender category in the Tatar language. The results of a linguistic analysis of transfer phenomena are compared with the existing data on the cognitive processing of the category of gender by native Russian speakers and Tatar-Russian bilinguals using Russian as the dominant language, but continuing to speak their native language in everyday communication. Categorizing the revealed deviations in the field of the category of number and case as transfer phenomena requires further investigating due to the fact that these categories are system-forming in both Russian and Tatar. The authors pay their attention to the frequently encountered cases of preposition-case inconsistencies in the Tatar-Russian bilinguals's speech, which actualizes the need to study the specific nature and functioning of the categories inherent in each of the active languages in the bilingual's language consciousness.

Keywords: bilingualism; transfer; categories of gender, number and case; speech standard deviation; oral speech corpus.

References

1. Gural' S.K., Pavlenko E.I. (2011) Formirovanie polikul'turnoj mnogojazychnoj lichnosti novogo tipa posredstvom tre'tego inostrannogo jazyka [Formation of multicultural multilingual identity of the new type through the third foreign language].

- gual personality as a new type by third foreign language] // *Jazyk i kul'tura.* № 2 (14). pp. 115–120.
2. Mezheckaja G.N. (2014) Interferencija v pis'mennom perevode studentov nejazykovyh napravlenij podgotovki [Language transfer in the written translation of students not majoring in linguistics] // *Vestnik Cherepoveckogo gosudarstvennogo universiteta.* № 3 (56). pp. 93–96.
 3. Panova R.S. (2009) Foneticheskaja interferencija v russkoj rechi kitajcev [Phonetic language transfer in the Russian language speech of Chinese learners] // *Vestnik ChelGU.* №22. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/foneticheskaya-interferentsiya-v-russkoy-rechi-kitaytsev> (date of access: 07.12.2019).
 4. Jan F.(2014) Obuchenie russkomu jazyku kitajskih studentov-rusistov v grammaticheskikh aspektakh [Teaching Russian to Chinese students majoring in the Russian language (grammar aspect)] // *Jazyk i kul'tura.* №. 1 (25). pp. 168 –173
 5. Chernyshova A.O., Sullivan Je. (2014) Interferencija v russkoj rechi nositelja anglijskogo jazyka [Language transfer in the Russian language speech of native speakers of English] // *Vestnik Cherepoveckogo gosudarstvennogo universiteta.* №3 (56). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/interferentsiya-v-russkoy-rechi-nositelya-anglijskogo-yazyka> (date of access: 07.12.2019)
 6. Vyrenkova A.S. Polinskaja M. S. Rahilina E.V. (2014) Grammatika oshibok i grammatika konstrukcij: «jeritazhnij» («unasledovannij») russkij jazyk [Grammar of errors and grammar of structures: the heritage Russian language] // *Voprosy jazykoznanija.* № 3. pp. 3–19.
 7. Pavlenko A. (2016) Russkiy jazyk kak lingva franca v zarubezhnoy sfere obsluzhivaniya [Russian as lingua franca in service industry abroad] // *Mir russkogo slova.* № 1. pp. 23–32.
 8. Kolomajnen D. (2010) Russkij jazyk v Egipte, arabskih stranah i Afrike [The Russian language in Egypt, Arabic countries and Africa] // *Instrumentarium of linguistics: Sociolinguistic approaches to non-standard Russian /* Eds. A. Mustajoki, E. Protassova, N. Vakhtin. pp. 444–453.
 9. Protasova E. (2013) Russkij jazyk v turisticheskem landshafte zarubezh'ja [The Russian language in abroad tourism landscape] // *Russkij jazyk za rubezhom.* № 5. pp. 53–61.
 10. Rezanova Z. I., Dybo A. V. (2019) Jazykovoe vzaimodejstvie v rechevyh praktikah shorsko-russkih bilingvov Juzhnoj Sibiri [Language interaction in Shor-Russian bilinguals' speech in Southern Siberia] // *Izv. Ural. feder. un-ta. Ser. 2 : Gumanitar. nauki.* V. 21. № 2 (187). pp. 195–211. DOI 10.15826/izv2.2019.21.2.035
 11. Vishnevskaja G.M. (1993) Interferencija i akcent (na materiale intonacionnyh oshibok pri izuchenii nerodnogo jazyka) [Language transfer and accent (based on the intonation errors while studying a foreign language)]: Dis. ... D-ra Filol. Nauk. SPb. 481 p.
 12. Vishnevskaja G.M. (1997) Bilingvism i ego aspekty.[Bilingualism and its aspects] Ivanovo, 99 p.
 13. Rezanova Z.I. (2017) Podkorpus ustnoy rechi russko-tyurkskikh bilingvov Yuzhnoy Sibiri: tipologicheski relevantnye priznaki [Subcorpus of Russian-Turkic bilinguals' speech : typologically relevant features] // *Vopr. Leksikografii.* № 11. pp. 105–118. DOI: 10.17223/22274200/11/7
 14. Nagel' O.V., Temnikova I.G. (2019) Interferentnoe vlijanie tatarskogo jazyka v rechevyh praktikah tatarsko-russkih bilingvov [The Tater language transfer in the speech of Tatar-Russian bilinguals] // *Rusin.* 2019, №56, pp.213–225.
 15. Makeeva A.E. (1995) Interferentnye yavleniya v russkoj rechi kyrgyzov-bilingvov (morphologo-sintaksicheskiy aspekt) [Transfer cases in the speech of bilingual Kirgizians]: Avtoref. Dis. ... Kand. Filol. Nauk. Bishkek, 18 p.
 16. Kasymova S. Dzh. (1985) Grammaticheskaya interferentsiya v russkoj rechi tадzhikov (na materiale glagola) [Grammar transfer in Russian speech of the Tajiks: based on the verb]: Dis. ... Kand. Filol. Nauk. 10.02.01. M., 183 p.

17. Ivanova N.I. (2002) Interferentnye yavleniya v ustnoy rechi bilingvov-sakha: Na materiale televizionnoy rechi predstaviteley gumanitarnoy intelligentsia [Transfer cases in saha-bilinguals' oral speech: based on television speech of the humanitarian intelligent people]: Dis. ... Kand. Filol. Nauk. 10.02.02. Yakutsk. 188 p. 18.
18. Rezanova Z.I., Temnikova, I. G., Nekrasova, E.D. (2018) Dinamika sotsiolingvisticheskikh protsessov v Yuzhnoy Sibiri v zerkale bilingvizma (russko-shorskoe i russko-tatarskoe jazykovoe vzaimodeystvie) [The dynamics of sociolinguistic processes in Southern Siberia (Russian-Tatar and Russian-Shor language interaction)] // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. №436. pp. 56–68. DOI: 10.17223/15617793/436/7
19. Vajnrajh U. (1979) Jazykovye kontakty.[Language contacts] Kiev.
20. Bagana, Zh. (2010) Kontaktnaja lingvistika: Vzaimodejstvie jazykov i bilingvism [Contact linguistics: language interaction and bilingualism] / Zh. Bagana, E. V. Hapilina. M. : Flinta : Nauka. pp.41–43
21. Sichinava D. V. (2011) Chasti rechi. Materialy dlja proekta korpusnogo opisanija russkoj grammatiki.[Parts of speech. Materials for the corpus based description of Russian grammar] Na pravah rukopisi. M. 2011 URL: <http://rusgram.ru> (date of access: 05.12.2019)
22. Plungjan V.A. (2003) Obshchaja morfologija: Vvedenie v problematiku. [General morphology: Introduction to the issue]M., 384 p.
23. Boronnikova, N.V. (2014) Ob interferencii v padezhnoj sisteme (na materiale russkih spontannyh tekstov tatar i komi-permjakov) [About interference in case system (In Russian spontaneous texts of the Tatars and the Komi-Permyaks)]// Socio- i psiholingvisticheskie issledovaniya. Vyp. 2. pp. 115–120.
24. Rezanova Z.I., Nekrasova E.D.(2015) Vlijanie grammaticeskoy kategorii roda na bimodal'noe vospriятие imen sushhestvitel'nyh bolgarskogo jazyka // Rusin. № 3. pp. 241–255.
25. Rezanova Z.I., Nekrasova E.D.(2016) Kategorija abstraktnosti imen sushhestvitel'nyh v russkom i bolgarskom jazykah: kognitivnye refleksy formalizacii // Rusin. № 3 (45). DOI: 10.17223/18572685/45/3
26. Rezanova Z. I., Nekrasova E. D. (2017) Kognitivnaja obrabotka markirovannyh i nemarkirovannyh chlenov grammaticeskikh oppozicij v russkom i bolgarskom jazykah // Rusin. №2 (48). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kognitivnaya-obrabotka-markirovannyh-i-nemarkirovannyh-chlenov-grammaticeskikh-oppozitsiy-v-russkom-i-bolgarskom-yazykah> (date of access: 08.12.2019).
27. Rezanova Z. I., Ershova E. Ju. (2017) Vlijanie grammaticeskogo roda na konceptualizaciju ob#ektov (jeksperimental'noe issledovanie) // Vestn. Tom. gos. un-ta. Filologija. №50. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vlijanie-grammaticeskogo-roda-na-konzeptualizatsiyu-obektov-eksperimentalnoe-issledovanie> (date of access: 08.12.2019).
28. Nekrasova E. D., Rezanova Z. I., Palij V. E. (2019) Vlijanie rodnogo jazyka (L1) na kognitivnuju obrabotku grammaticeskoy kategorii roda sushhestvitel'nyh russkogo jazyka (L2) russko-tjurkskimi bilingvami // Vestn. Tom. gos. un-ta. Filologija. № 57. pp. 103–123. DOI: 10.17223/19986645/57/6
29. Caregorodceva O.V., Rezanova Z. I. (2019) Vlijanie razlichij grammaticeskoy kategorizacii na konceptualizaciju ob#ektov: russko-tatarskoe jazykovoe vzaimodeystvie // Vestn. Tom. gos. un-ta. №438. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vlijanie-razlichiy-grammaticeskoy-kategorizatsii-na-konzeptualizatsiyu-obektov-russko-tatarskoe-jazykovoe-vzaimodeystvie> (date of access: 08.12.2019).

ВЫРАЖЕНИЕ КУЛЬТУРЫ ЧЕРЕЗ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИЕ ЕДИНИЦЫ (НА ПРИМЕРЕ БАШКИРСКОГО ЯЗЫКА)

Р.А. Сулейманова

Аннотация. Фразеологизмы в своей семантике отражают процесс исторического развития народа. В них проявляются культурные традиции и обычаи, которые веками передаются из поколения в поколение. Фразеология башкирского языка исследована в основном в семантическом аспекте. Осуществлена систематизация по смысловому содержанию и грамматической структуре фразеологических единиц. Изучение же фразеологических единиц в с использованием культурных кодов осуществляется впервые. Исследование фразеологизмов в культурно-языковом аспекте дает возможность более глубокого изучения жизни, культуры и мировоззрения башкирского народа. Образная основа большинства фразеологизмов связана с древними верованиями. Актуальность вышеописанной проблемы обозначила цель данной статьи – осуществление лингвокультурологического описания фразеологизмов через коды культуры, фиксируемые и воплощаемые во фразеологических единицах. Коды культуры соотносятся с архетипическими представлениями, так как именно в них зафиксированы «наивные» представления о мироздании. Нами выделены следующие главные коды культуры: соматический, биоморфный, предметный, мифологический. Значимую роль в образовании фразеологизмов башкирского языка, как выяснилось, сыграли соматизмы баш ‘голова’, кул ‘рука’, йөрәк ‘сердце’, күз ‘глаз’, колак ‘уши’, аяк / бот ‘нога’, тел ‘язык’, бит / йөз ‘лицо’, кендек ‘пупок’, кан ‘кровь’, йән / күңел / кот ‘душа’, бил ‘поясница’. Мифологический код культуры позволил выявить фразеологизмы с компонентами ете ‘семь’, алыш / алап / алп ‘герой’, ‘богатырь’, ‘великан’, ай ‘месяц, луна’, тояш / көн ‘солнце’, күк ‘небо’. Посредством биоморфного кода культуры объясняется происхождение фразеологизмов с компонентами ат ‘лошадь’, дилбегә ‘вожжи’, тәртә ‘оглобля’, дәйә ‘верблюд’, эт ‘собака’, бесәй ‘кошка’, арыслан ‘лев’ и др. Предметный код культуры позволил обнаружить отражение в башкирских фразеологизмах таких предметов быта башкир, как утын ‘дрова’, бүрәнә ‘бревно’, кәмә ‘лодка’, ук ‘стрела’, балта ‘топор’, тирмән ‘мельница’, усат ‘огонь, костер, очаг’, ком ‘песок’, қазан ‘казан, котел’, иләк ‘сито’, эна ‘игла’, күлдәк ‘платье’, күн ‘сукно’, сабата ‘лапти’ и др. Практическая значимость работы заключается в том, что материалы, анализируемые в данной работе, могут быть использованы при углубленном изучении фразеологических единиц в тюркских языках, в том числе и в башкирском.

Ключевые слова: башкирский язык; фразеология; фразеологические единицы; лингвокультурология; коды культуры.

Введение

Язык – неотделимая часть национальной культуры. Он не только является духовным наследием, но и выступает мощным воздействую-

шим фактором дальнейшего развития национальной культуры. Башкирский язык, как и другие языки, будучи явлением, вовравшим в себя знания из различных научных областей, своим словарным богатством, фразеологическим миром закрепляет исторический опыт народа, отражает его внутренний мир, особенности менталитета, обеспечивая единство и преемственность культурных традиций.

Фразеология (греч. *phrasis* – выражение и *logos* – учение) – раздел науки о языке, изучающий устойчивые сочетания слов. Термин «фразеология» иногда заменяет сочетание «фразеологический фонд языка», который понимается как совокупность устойчивых сочетаний в языке в целом.

Объектом изучения фразеологии являются фразеологические обороты, т.е. устойчивые сочетания слов, аналогичные словам по своей воспроизводимости в качестве готовых и целостных единиц.

Фразеологические единицы являются своеобразным языковым явлением, характеризующимся переносным значением и нечленимостью. В отличие от простых слов и словосочетаний, они делают речь образной, красивой и впечатляющей. Роль фразеологических единиц в языке определяется и тем, что, помимо выполнения коммуникативной функции, они имеют и эстетическую значимость.

История изучения башкирской фразеологии связана с развитием лексикографии. Монография С.Н. Муратова «Устойчивые словосочетания в тюркских языках» считается первым исследованием по сравнительному изучению башкирской и татарской фразеологии [1]. В труде Х.Г. Юсупова «Фразеология башкирского языка», написанном на основе фактического материала из романа «Иргиз» Х. Давлетшиной, описываются стилистические функции фразеологизмов в художественном тексте [2]. В книге «Лексика и фразеология башкирского языка» Дж.Г. Киекбаев дает смысловую и грамматическую классификацию фразеологических единиц и выделяет такие их основные типы, как простые фразеологические сочетания, идиоматические выражения, пословицы и меткие слова [3]. Значительный вклад в изучение теории фразеологии внес башкирский ученый З.Г. Ураксин, который в своем исследовании «Фразеология башкирского языка» провел системный семантический, грамматический и синтагматический анализ фразеологических единиц, определил их парадигматические и трансформационные особенности, а также этимологию [4]. В трудах этого автора фразеологизмы башкирского языка систематизированы в словарях «Русско-башкирский фразеологический словарь» [5], «Фразеологический словарь башкирского языка» [6].

Фразеологизмы башкирского языка по своему происхождению делятся на исконно башкирские, т.е. издавна бытовавшие в среде башкир, и заимствованные. Большая часть башкирских фразеологизмов

своими корнями относится к общетюркскому пласту. Основными источниками образования фразеологизмов любого языка, в частности и башкирского, являются разговорная речь и образцы устного народного творчества: ай үсәһен көн үсеү (быстро, на глазах расти); арбаына ултырыу (сесть в чужие сани; мыслить и делать что-то по мнению другого человека); аркан буйы (так говорят по отношению к краешком видному восходящему или заходящему солнцу); аркыры аяк (порочное обозначение человека с неуклюжей походкой); ат дағалаганда бака (тәлмәрыйен) ботон қыстырған (говорят о человеке, встревающему в важное дело) и др.

Процесс рассмотрения башкирской фразеологии предполагает доказательство следующих гипотез: а) большинство фразеологизмов отражает «следы» национальной культуры; б) информация о культуре народа хранится во внутренней форме фразеологических единиц, являющейся образным представлением о мире, придающей фразеологизму культурно-национальный колорит; в) важным моментом процесса определения культурно-национальной специфики является необходимость раскрытия культурно-национального смысла.

Методология и материалы

В современной языковедческой науке разработано немало различных методик для лингвокультурологического анализа фразеологических единиц. В данном же исследовании осуществление лингвокультурологического описания фразеологизмов предполагается через коды культуры, фиксируемые и воплощаемые во фразеологических единицах.

Коды культуры соотносятся с архетипическими представлениями, так как именно в них зафиксированы «наивные» представления о мироздании. К главным кодам культуры относятся соматический, биоморфный, предметный, мифологический.

В объяснении фразеологической системы башкирского языка наиболее приемлем соматический код – один из древнейших и основных по своей значимости во всех культурно-национальных картинах мира кодов, носителем которого является человеческое тело, связанного с тем, что человек пытается описать себя и мир вокруг себя через самого себя, а значит, в первую очередь, и через свое тело. Фразеологические единицы, содержащие соматизмы, имеют значительное место во фразеологическом фонде башкирского языка и отличаются высокой частотностью употребления.

Результаты исследования

Наиболее часто употребительной лексемой во фразеоглизмах башкирского языка является слово баш ‘голова’ – символ ума, интел-

лекта, мысли. В связи с этим вытекают следующие основные коннотативные значения соматизма:

1. Рассудительность и ум или их отсутствие: башы эшләй ‘голова работает’, башы йоморо досл. ‘круглая голова’, соотв. ‘голова (котелок) варит’, башы бар досл. ‘есть голова’, соотв. ‘голова на плечах’ – об умном человеке, ахмак баш досл. ‘дурная голова’, соотв. ‘голова садовая’, тауык баш соотв. ‘куряя голова’, ахмак баш досл. ‘без ума’, соотв. ‘голова еловая’ – о глупом, недалеком человеке и т.д.

2. Качества человека (характер): дыуамал баш соотв. ‘сумасброд’; қызыу қанлы досл. ‘с горячей кровью’ соотв. ‘горячая голова’ – о пылком человеке: баш эймәс соотв. ‘непокорная голова’ – о непокорном человеке.

3. Поведение, состояние человека: башына тай типкән досл. ‘в голову лягнул жеребец’, соотв. ‘не все дома’, башты алйотка һалыу соотв. ‘прикидываться дурачком’, баш тартыу досл. ‘голову отвести’, соотв. ‘отказаться от чего-либо’; баш ватыу досл. ‘ломать голову’.

4. Значение способности сосредоточиться, воли: башын юғалтмау ‘не терять головы’.

5. Потеря спокойствия, игнорирование неприятных моментов: башын түбән эйеү ‘повесить голову / понурить голову’; комға башын тығыу ‘зарыть голову в песок’; бөттө баш (калды муйын һерэйеп) ‘опечалиться, переживать’.

6. Слово «голова» приобретает значение «жизни», поскольку является жизненно важным органом: башың менән яуап биреү ‘поплатиться головой’.

Широко распространенными в башкирской среде являются фразеологизмы со словом кул ‘рука’. Как считают башкиры, рука бывает легкой, тяжелой, о чем свидетельствуют фразеологизмы кул арты ауыр, кул арты еңел. К примеру, фразеологизм кул <арты> (кулы) ауыр употребляется по отношению к человеку, после дел которого начинаются неудачи, сопровождаемые даже мором скота. Выражением еңел қуллы (кулы еңел) отмечают человека, у которого все начатые дела заканчиваются удачно, фразеологизм еңел қулдан (булнын) означает пожелание удачного завершения начатого дела, также есть выражение еңел қулдан (кул менән) ‘поверхностно выполненное (дело)’.

Существует у башкир и поверье по поводу того, мягкая или жесткая рука: у кого рука мягкая, у того, говорят, доброе сердце, человек с жесткой рукой, напротив, говорят, бывает жестким, жестоким, злым.

Компонент кул, являющийся также символом деятельности, работы, власти, часто употребим в составе различных фразеологизмов со следующими коннотативными соматическими значениями:

1. Со значением «нахождения»: қулына төшөү (эләгеү) ‘попасть в (чи-либо) руки, оказаться в чьем-либо владении, распоряжении’,

нимәгәлер кул һалыу/ нимәнелер қулға тәшөрөү ‘наложить руку на что-либо/ прибрать что-либо к рукам/ взять в свои руки’, үзенде қулға алышу ‘взять себя в руки’; қулыңды ал ‘руки прочь’; кул осонда, кул астында ‘рядом, близко/ под чьим-то руководством’.

2. Со значением характера, возможности-невозможности деятельности: аяк-кулы бәйле (кемгәлер бәйле булышу) ‘быть связанным по рукам и ногам’, ике қулды (ла) бәйләү ‘связать обе руки, мешать работе’, ике қулның (булышу, қалышу) ‘остаться без обеих рук, нет возможности что-либо делать’, кул теймәй (етмәй) ‘нет возможности что-то делать’, дилбегә қулдан ыскыныу досл. ‘выпустить вожжи из рук’ соотв. ‘лишиться качества руководства’, дилбегәне қулға алышу досл. ‘взять вожжи в свои руки’ соотв. ‘взять руководство в свои руки’, ике (куш) қуллап (карши алышу, қабул итеү) досл. ‘обеими руками’ соотв. ‘очень охотно’, қул араһына (кул астына) инеү ‘становиться помощником, взрослым, подмогой в работе (о подрастающих детях)’, қул барышу ‘подходить, быть подходящим’, қул башлау ‘начать работать, действовать’, қулдан килем ‘быть способным к какому-то делу’.

3. Со значением «мастерство, качество работы»: алтын қулдар ‘золотые руки’, қулына күз эйәрмәй ‘не покладая рук, умело, усердно’, қулда ут үйнау досл. ‘огонь играет в руках’ соотв. ‘усердно, охотно работать’, қулы қулға теймәй ‘умело работать’.

4. Совместной работы, характера взаимопомощи: қул алмаш досл. ‘руку меняй’ соотв. ‘выполнять работу со взаимопомощью’, қулға-кул тотоноп (эшләү) досл. ‘(работать), взявшись за руки’ соотв. ‘работать совместно’; қулдан килгән тиклем ‘по мере возможности (о помощи)’, қул ялғау ‘работать совместно, со взаимопомощью’.

Широко распространенный компонент во фразеологизмах – йөрәк ‘сердце’, из древних представлений башкир являвшийся органическим-вместилищем души, чувств, переживаний, показателем настроения, употребляется со значением искренности: ысын йөрәктән ‘от чистого сердца’; боли: йөрәгенә кан һауыу ‘сердце кровью обливается’, йөрәге һызлай ‘сердце болит’, йөрәге өзгөләнә ‘сердце (душа) надрывается’, йөрәк қалтырай ‘сердце замирает’; удачи: йөрәген яулау ‘покорить чье-либо сердце’; переживания, испуг: йөрәгенә якын алышу ‘принимать что-либо близко к сердцу’; йөрәк жыу итеп қалды ‘сердце упало (оборвалось)’; йөрәккә кан һауа, йән әсей (ауыр тойғонан, һағыштан h.b.) ‘сердце кровью обливается, искренне переживать за кого-то’. йөрәге табанына төштө ‘душа ушла в пятки’.

Фразеологизмом-соматизмом алтын йөрәкле, зур йөрәкле частенько используют для описания положительных человеческих качеств: ‘иметь золотое / доброе / большое сердце’. Сердце также достаточно часто связано с понятием любви: йөрәген асыу ‘открыть сердце / отдать кому-то свое сердце’.

Соматизм күз ‘глаз’ также широко представлен во фразеологических единицах башкирского языка. Например, в таких фразеоглизмах, как күз нуры, ғәләм күзе (күк көмбәзе), он обозначается как самый ценный и удивительный дар природы. Как считают башкиры, у всего окружающего нас есть глаза, например, глазами неба являются звезды (йондоҙ), земли – родники (кузләү, күзләүек). А человек, кроме глаз на лбу (манлай күзе), имеет, должен иметь глаз души (куңел күзе), являющийся в башкирском сознании очень важным, о чем и свидетельствуют народные пословицы: күңел күзе күрмәһе, манлай күзе күрмәй ‘если глаза души не видят, то глаза на лбу тоже не видят’; күз – күңелден көзгөһе, күз – күңелден шишмәһе ‘глаза – зеркало души, глаза – родник души’.

Как свидетельствует анатомия, глаза выделяют слезную жидкость, передавая самую разнообразную информацию, вместе с тем являясь показателем внутреннего состояния человека: ихлас илианаң, һуқыр күззән дә йәш сыға ‘если очень хочется плакать, то и из слепых глаз слезы текут’.

Соматизм күз является компонентом огромного количества башкирских фразеологизмов: ике күзе дүрт булыу ‘сильно удивиться, поразиться’; ике күзе ут ҝеүек ‘глаза горят, сияют’, икенсе күз менән ҝарау ‘смотреть другими глазами’, күз алдында ‘на виду, перед глазами; на глазах’; ‘вблизи, рядом; в памяти’, күз артына килтереү ‘воображать, представлять’, күз алдында тороу / күз алдынан китмәү ‘стоять перед глазами, не забываться’, күз алды ҝаранғыланыу ‘помутиться в глазах’; күз алмашыныу ‘рябить в глазах’; күз артымда ‘за глаза; в отсутствие кого’; күз астыныз ‘очень сильный (о метели, густом тумане, дыме и т.п.)’, күз асылуу ‘почувствовать облегчение; научиться читать и писать, стать грамотным’; күзе асылмаган ‘незрячий, слепой (например, о котятах)’, ‘неспелый (например, о ягодах)’, күз асып йомғансы / күз асып йомған арала ‘в одно мгновение: в мгновение ока’, күз атыу ‘заглядываться на кого, симпатизировать кому’; күз бағыу ‘надеяться, возлагать надежды на кого’, күз ҝараңы ҝеүек (ҝараңылай) (куреү, һаклау) ‘как зеницу ока (хранить)’, күз ҝасырыу ‘скрывать суть дела’, күз-колак булыу ‘охранять, присматривать’, күз ҝоросо ‘зрячий дар глаза’, күз ҝортко ‘вещь, на которую глаз заставляет зариться’, күз ҝызыу (կыйыу) ‘зариться на что-то’.

Соматизм ҝолак ‘уши’, как один из основных информационных каналов человека, также широко употребим во фразеологическом фонде башкирского языка: ҝолактика киртеп күйүу соотв. ‘зарубить (себе) на носу’, ҝолактың осо менән генә (ишетеп ҝалыу) соотв. ‘краем уха (слышать, слушать)’, ҝолак итен ашау (сәйнәү) соотв. ‘прожужжать (все) уши’, ҝолактика элмәү (алмау) соотв. ‘пропускать (пропустить) мимо ушей’, ҝолағынан тартып йөрөтөү (укыуында, эшендә нык ярзам

итең) соотв. ‘тащить (тянуть) за уши’, қолакты яра (йәмһез йырлау, һүгенеу тураһында) соотв. ‘ухо (уши) режет’, қолакка ятмаң, эт ашамаң (һүз, хәбәр) соотв. ‘уши вянут’, кейең қолак, каты қолак ‘тugoхий’, қолағы осло ‘очень чуткий, способный быстро понять суть речи’.

Уши у башкир ассоциируются с тайной, с желанием ее распознать: ике қолак булып (тыңлау) соотв. ‘превращаться, превратиться в слух’, қолағы (ты) қарпайып тыңлау, ауыз асып тыңлау соотв. ‘развещивать / развесить уши’, қолағы қарпайып тора (һәр тәрлә хәлгә әзер, бик уяу, һаң) соотв. ‘ушки на макушке’ и т.д.

Соматизм аяк ‘нога’, символизирующий движение, скорость, в башкирских пословицах часто противопоставляется голове и связанному с ней ментальному началу в человеке: башың эшләмәһе – аяғыңа көс ‘дурная голова ногам покою не дает’, во фразеологическом фонде башкирского языка довольно часто выражают значение уверенности в себе, успешности, устойчивости в прямом и в переносном смысле: ерзә ның баңып тороу ‘стоять обеими ногами на земле’, җара ергә аяк баңыу ‘обрести (твердую) почву под ногами’, аякка баңыу ‘встать на ноги’, аяк астындағы ерзе тоймау, аяғында баңып тора алмай ‘выбить почву из под ног, ноги не держать’. В произведениях башкирского фольклора очень часто используется фразеологизм по отношению к земле, территории: әзәм аяк баңмаған (урин, ер) ‘(место), куда не ступала нога человека’, в обыденной речи встречается также выражение аяк баңмай ‘ноги не будет’.

Для башкирского народа характерно также разделение семантики правой и левой ноги (как и руки): ‘правый’ обозначает что-то правильное, важное, а ‘левый’ – неправильное, например: уң аяктан башлау, уң кул менән эш башлау ‘хорошо начать что-либо’; һул аяк менән тороу (инең) ‘встать (войти) с левой ноги’, аяғы ауыр ‘быть очень неловким, неуклюжим человеком’.

Синонимичное лексеме аяк слово бот также нашло отражение во фразеологических единицах башкирского языка: бот буйы ‘от горшка два вершка (букв. ростом с ножку – обычно о ребенке)’, бот құтәреп ятыу ‘лодырничать, бездельничать (букв. лежать на боку)’, бот сабыу ‘всплеснуть руками (при сильном удивлении)’.

Одно из самых великих творений человечества – соматизм тел ‘язык’ также нашло самое широкое употребление в башкирских фразеологизмах.

Больше всего фразеологических выражений встречается по отношению к болтливому человеку: теле телгә теймәү (йокмау) / теле сарлап қуйған кеүек / теле табанына еткән / теле тышау тотмай / тел биҫтәһе / телгә беткән / тел менән (тел дә) яңак / телгә һалышыу (һалышыу) / озон тел / коро тел / теле ауызына һыймай / теле менән тирмән тартыу (таш ярыу) / теленә шайтан төкөргән / тел сарлау / тел һатыу.

По отношению к язвительным, острым на язык людям употребляются выражения эрем (әсе) тел(ле) / теле эрем (әсе) / бысак телле (теле бысак кеүек) / теле тимер тиша / тел тигэндә телеп нала / тел кайрау.

Выражений со значением ‘молчать, держать язык за зубами’ встречается гораздо меньше: телде йотоу / телде тешләү / телде тыйыу / телен ете йозакка бикләү.

Соматизм тел встречается и во фразеологизмах, связанный с пищей, едой: телеңде йоторлук ‘очень вкусно’, бәләкәй телгә лә теймәү ‘очень мало (о пище, угощении)’; тел өстөнә һалырлык (азык юк) ‘ни кусочка еды’.

Компонент тел также очень часто встречается в составе других фразеологизмов с различными коннотативными значениями: тел етмәү ‘не найти подходящего слова’, тел аскысы ‘мастерство слова’, тел тәбә ‘суть речи’, тел асылыу ‘начать разговаривать (о детях)’, тел асыу ‘говорить, высказывать мысль’, тел бәйләнеу ‘по неким причинам невозможность говорить’, телде аркыры тешләү ‘очень сильно устать, изнемочь’, кош телендәй ‘коротенький (о письме, записке)’, ағас тел(ле) / теле ағас ‘невежливый, грубый человек’, телен сисеү ‘разговорить’, телгә алыш ‘упомянуть’, телгә килем ‘начать говорить’, телдән қалыу / телдән языу ‘резко замолчать, потерять способность говорить’, телдән төшмәү ‘всегда быть упомянутым в речи’, тел күтәреу / тел қалкытыу ‘решиться говорить’, тел тейзереу / тел яғыу ‘осквернить, обвинить словом’, тел-теш күрһәтеу ‘высказываться против’ и др.

Во фразеологизмах башкирского языка частотностью употребления отличаются также соматизмы бит, йөз ‘лицо’: йөз аклығы ‘авторитетность, гордость’, асык (или якты) йөзлө ‘приветливый, искренний’; ике йөзлө ‘двуличный’; йөз асылыу ‘просветлеть в лице’, ‘проявить радость’, йөзгә бәреп әйтеү ‘сказать в лицо, прямо’, йөзгә (биткә) җара яғыу ‘очернить, оклеветать’, йөзгә (биткә) қызыллык килтереу ‘оконфузить, поставить в неудобное положение’, йөз менән боролоу ‘направить все внимание’, йөз сөйөү (сойөрөү) ‘передумать’, йөз тотоу ‘взять какое-то направление’, йөз һөртөү ‘почтительное поклонение’, йөз һытыу (сирылтыу) ‘показывать недовольство’, йөз һыуы ‘честь, совесть’, бит бешеу ‘краснеть за что-л.’, битен йыумаған беззастенчивый, бессовестный; бесстыжий (прост.), бит йыртыу ‘позорить, срамить’, биткә төкөрөү ‘публично опозорить’, биттән алыш ‘отругать в присутствии других’, бит һыйпау ‘остаться с носом’, ‘обмануться в расчетах’, бит һыуын түгеу ‘ унижаться’, көн бите ‘солнечная сторона; солнцепек’.

Башкиры с особым вниманием относились к понятию кендек ‘пупок’, мифологизированной части тела, охраняющей, оберегающей человека. Это явление также нашло отражение во фразеологизмах башкирского языка: доныя кендеге (или тотканы) ‘пуп земли’, кендек таңтары ‘подарок для повивальной бабки’, кендеге йәбешкән (или

канай) ‘неразлучные друзья’, кендек йәбешеу ‘быть привязанным к чему-либо’, кендек җаны тамған ер йәки кендек қиңкән ‘родина’, кендек җаткан ‘конец весны, начало лета’, үз кендерген үзе қиңеу ‘быть в состоянии ухаживать за собой’.

Соматизм бил ‘поясница’ также выступает компонентом огромного количества башкирских фразеологических единиц: бил бөгөү ‘гнуть спину’, билгә һуғыу ‘препятствовать, воспрепятствовать чему, тормозить что’, билде биштән быуыу ‘взяться за что-л. с большим желанием, душевным подъемом’, бил язмай эшләү ‘работать, не разгибая спины’, қырмыңка бил ‘с тонкой талией, стройная (о девушке)’, биле ер күрмәгән ‘непобедимый, несокрушимый в борьбе, состязаниях’, билен (арка һәйәген) һындырыу ‘привести в пух и прах, разгромить’, биленә һуккан йыландај (булыу) ‘оставвшись в трудном положении, сильно переживать’.

При изучении соматизмов как компонентов фразеологических единиц считаем целесообразным рассмотреть и лексемы җан ‘кровь’ и йән ‘душа’, имеющее непосредственное отношение к человеку.

С помощью лексемы җан ‘кровь’ образовано довольно большое количество фразеоглизмов: йөрәк җаны ‘самое святое’, ‘самое дорогое’, җан илау ‘горько плакать’, җан йотоу ‘сильно горевать’, җан-йәш түгеу ‘проливать кровавые слезы’, җан эсөу ‘притеснять, угнетать’, бер тамсы (или җалак) җан җалғанса (һуғышыу) ‘до последней капли крови, до последней возможности (сражаться)’, битендә җаны юк ‘бессовестный, бесстыдный’, җанға тоз налыу ‘раздражать’, җанға һенеу ‘быть в крови у кого’, җанға һыуһау ‘жаждать крови’, җанды бозоу ‘портить кровь кому’, ‘раздражать кого’, җанды йыуыу ‘смыть обиду кровью, отомстить’, җанды җайнатыу ‘злить; доводить до белого каления’, җанды қыzzырыу ‘раздражать, нервировать’, җан йотоу ‘сильно переживать, испытывать горечь’, җан йүгереу ‘покраснеть (о лице)’, җан кибеу ‘сгореть от переживаний, горя’, җан җайнау ‘разгорячиться, разъяриться’, җан көйөу ‘сильно хотеть пить, испытывать жажду’, җан җарайыу ‘почернеть от гнева’, җан җасыу ‘побледнеть, побелеть’, җан җойоу ‘проливать кровь’, җан җороу ‘сильно похудеть, иссохнуть’, җан җызыу ‘злиться, доходить до белого каления’ и др.

Об особом отношении башкир к понятию йән ‘душа’ и смыслу этого слова говорят фразеоглизмы, функционирующие в башкирском языке. Например, йән алышу ‘убить’, досл. взять душу, йән биреу ‘умереть’, досл. отдать душу, йән кереу ‘ожить’, досл. вхождение души, йәне инәле-сығалы ‘при смерти’, йән үксәгә китеу ‘душа ушла (упала) в пятки’ (ср.: җот осоу ‘отлет души’), йән боғазға килеу, йән бөркөу и т.д.

Башкирское йән ‘душа’ восходит к персидскому слову  джан. Данное слово, как отмечает Э.Ф. Ишбердин, проникло в эпоху образования башкирского народа и его языка и полностью подчиняется фоно-

морфологическому строю данного языка [7. С. 35]. Функционирование с древних времен слова йән ‘душа’ в тюркском мире доказывает и то, что оно зафиксировано в словаре В.В. Радлова [8]. Такого же мнения придерживается А. Гафуров. Он считает, что джан – слово иранское, более вероятно считать его тюркским [9. С. 42]. Данная лексема употребляется во многих тюркских языках.

В Академическом словаре башкирского языка отражены семь значений этого слова:

1. Душа/Духовный (внутренний мир человека).
2. Душа (человек, с теми или иными свойствами характера). Изгейән /Святая душа/. Һатлык йән /Продажная душа/.
3. Душа (жизнь). Йәнде аямау /Не жалеть душу (жизнь)/.
4. Душа, человек.
5. Подушное число.
6. Душенька, дорогой (ласковое обращение).

7. Душа, по представлениям башкир, может жить автономно, улететь после смерти человека, войти в нового человека [10. С. 768–769]. По поверьям башкир, в момент первого крика новорожденного происходит йән кереү – вхождение души. И с этого момента ребенок получал статус одушевленного человека. «Именно с этого момента о ребенке говорили, что в него вселилась душа! (“йән керзә”, т.е. душа вошла)» [11. С. 93]. Если младенец не подавал признаков жизни (не кричал), повитуха, повторяя имя отца новорожденного, немедленно начинала обряд йән сакырыу – зазывание души. Для этого она громко звенела железными предметами и стучала по подносу. Считалось, что громкие звуки и стук по железу привлекали душу, и она входила в новорожденного.

С синонимичным соматизму йән лексемой күңел также очень много фразеологических единиц наблюдается в башкирском языке: ихлас күңелдән / күңел менән ‘всей душой, с увлечением’, күңел ассысын табыу ‘найти подход, найти ключ к сердцу’, күңел асыу ‘развлечься, веселиться’, күңел ашкыныу ‘порываться душой, всем сердцем’, күңел баҫылыу ‘ успокаивать, утешать себя чем-то’, күңел бизеү ‘разлюбить’, күңел биреү (или һалыу) ‘предаваться всей душой кому-чему; вложить душу в кого-что’, күңел болғаныу (или үйнау) ‘вызывать тошноту; тошнить’, күңел бөтөү ‘быть довольным чем, радоваться чему’, күңел булыу ‘удовлетвориться, довольствоваться чем-то’, күңел булыу ‘освободиться от тяжелых дум, почувствовать душевное облегчение’, күңелгә ауыр алыу ‘принять близко к сердцу; обидеться’, күңелгә йылы өрөү ‘обнадеживать’, күңелгә килеү ‘предчувствовать (что-либо неприятное)’, күңелгә окшашу ‘понравиться’, күңелгә таш (ут) һалыу ‘омрачать, вселить тревогу’, күңелгә тейеү ‘вызывать тошноту, отвращение’, күңелгә төйөн (төйөр) булыу ‘быть камнем на сердце’, күңелгә һенеү ‘запасть в душу’ и др.

В лексиконе башкир особое занимает и близкое по своему значению вышеназванным йән и күңел лексема кот, которая также является активным компонентом фразеологических единиц: кот алыныу (или калмау) ‘сильно испугаться’, кото бот буйына китте ‘он сильно испугался; у него душа ушла в пятки’, кот тойоу (уст. вид лечения от испуга; над головой больного держат сосуд с водой и льют в воду расплавленный свинец; по отлившейся фигурке отгадывают существо, которое якобы испугало больного, расплавленный свинец в дальнейшем как фигурка-оберег носится на груди); кот оскос ‘страшный, ужасный’, кот осоу ‘сильно испугаться’, кот сабыу (или алыш касыу) – (этн.) ‘гнаться за счастьем, догонять счастье (во время проводов невесты родственники жениха увозят горшок сметаны или меда, а родственники невесты гонятся за ними; если родственников жениха не догонят, они разбивают горшок о свою телегу, при этом считается, что их дом будет процветать; если же родственники невесты отнимут горшок, то счастье якобы остается в доме невесты), котто алышу ‘сильно испугаться’, котто осоруу ‘нагнать страху’.

Образование фразеологического фонда башкирского языка можно объяснить также посредством мифологического кода культуры. Примеров фразеологизмов, образованных на основе мифологических представлений, поверья, народных обычаяев, ритуалов, обрядов, а также и религиозных верований, можно привести достаточно много. Так, например, фразеологизм бәркәнсектә тыуыу дословно обозначающий ‘родиться в сорочке’, образован на основе народного поверья, согласно которому у младенца, родившегося в плодовом пузыре, будет счастливая жизнь.

В древней мифологии башкир особая роль отводилась числу семь, считалось, что земля, небо состояли из семи слоев, это также отразилось в образовании таких фразеологических единиц: ете атаына етөү ‘сильно ругать кого, перемыть все косточки’, ете быуын ‘семь поколений (исчисление поколений, знание которого было обязательным для каждого мужчины)’, ете кат ер асты ‘глубокое подземелье’, ете кат тирене тунау ‘драть семью шкур с кого-то’, ете кат тир сыккансы тырышыу, эшләү ‘до седьмого пота трудиться, работать’, ете төн уртанаы ‘глубокая ночь’, ете ят ‘седьмая вода на киселе’, ете ятып, бер төшкә инмәү ‘ни разу не вспомнить о ком-чем’ и др.

Среди башкирских фразеологизмов встречаются такие, компонентом которых является лексема алыш / алап / алп ‘герой’, ‘богатырь’, ‘великан’, восходящая к древнетюркскому *alp*: алп йөрәклө ‘неустранимый, смелый’, алап кеүек ‘большой’. Считаем целесообразным внести некоторые пояснения относительно данного мифического героя.

В легендах и сказаниях разных народов можно встретить образы некогда живших великанов-алпов. Горы возникли либо из камней, которыми бросались алпы-батыры, либо из тел самих богатырей.

Интересен тот факт, что в демском говоре башкирского языка существует слово ‘алпаниса’, что в переводе означает «большой человек». Также в башкирском народном творчестве данное слово встречается в значениях «великан», «герой», «богатырь». Например, алп анан тыуыр, аргымак бейәнән тыуыр /богатырь родит мать, скакуна – кобылица/ (пословица).

Башкирские легенды о происхождении гор от великанов-алпов и рождении самих алпов из гор, отличаясь этническим своеобразием, типологически сходны с легендами-сказаниями, сложившимися в догосударственную эпоху в фольклоре о нартах, в фольклоре финно-угорских народов о камнях-скалах и героических исполинах [12. Т. II. С. 483]. Так, в башкирской легенде «Двугорье Алпа-кум», записанной в Илишевском районе Республики Башкортостан, говорится, что в старину жили алпы – могучие люди огромного роста. Один из них подался в эти края в поисках сородичей. Решил он присесть и отдохнуть. Снял обувь, а в ней полно песку. Человек из племени алпа высыпал песок из своей обуви и отправился дальше. А тот песок, что он вытряхнул из обуви, остался возвышаться двумя горами, расположенными друг около друга [Там же. С. 39]. Сходная легенда существует у чувашей.

Мифологический код культуры предоставляет возможность объяснить происхождение некоторых фразеологизмов и на основе религиозных верований, например: алланың қашка тәкәне (очень дорогой; неприкосновенное лицо; по религиозным верованиям – название скота с белой отметиной, который приносили в качестве жертвы в честь Аллаха); ак җорбан салыу (приношение в жертву скота белого цвета с желанием здоровья тому или иному лицу, или в целях исполнения того или иного пожелания) и др.

Во фразеологическом фонде башкирского языка немалую долю имеют фразеологические единицы с основами мироздания, символами дня и ночи, света и тьмы – ай ‘месяц, луна’ и кояш или қон ‘солнце’: ай-кояш булыу (хорошее, теплое отношение к кому-либо); ай за кояш (добродушный, приветливый); ай ҝүрзә, кояш алды (говорят о человеке, внезапно исчезнувшем из виду), айзы ҝүккә сығарыу ‘со всеми усилиями добиться своего’, ҝүңел кояшы (говорят о воодушевляющем возлюбленном), кояш тиңкәре (кире) яктан сығыр (сыкмаһа ярап ине) ‘как бы солнце не взошло с другой стороны’(говорят по отношению к человеку, сделавшем непривычное для его натуры), кояшы байыу ‘угасание славы, конец жизни’. Также заслуживают отдельного внимания такие фразеологизмы с символами дня и ночи, в которых задействованы и сomatизмы бит и ҝолаң, эти фразеологизмы характеризуют как состояние самих солнца и луны, природы: ай битен йыуа ‘луна моет лицо’ (говорится по отношению к дождю после новолуния), ай ҝолаңланыу досл. ‘луна обрела уши’ (говорят о луне зимнего периода,

у которой с двух сторон появляются очертания), көн бите ‘солнечная сторона; солнцепек’, так и человека: бер бите ай, бер бите көн досл. ‘одно лицо – месяц, другое лицо – солнце’ соотв. ‘очень красивый’ (по отношению к представителям женского пола).

Лексема ҝүк ‘небо’ также является компонентом немалого числа фразеологических единиц: ҝүктәң тебә төшкән (тишелгән) досл. ‘дно неба продырявлено’ (так сетуют по отношению к неустанно льющему дождю), ҝүктән алыш (һөйләү) досл. ‘взяв с неба (говорить)’ соотв. ‘говорить не-правду, высасывая из пальца’, ҝүктән төшкән ҝеүек (төшкәндәй) ‘как с небес свалился’ (говорят о неожиданно, внезапно появившемся человеке или нахлынувшем обстоятельстве), ҝүктән төшөү ‘свалиться, спуститься с небес’ (неожиданно получить что-то), ҝүктән төшмәгән ‘не с неба свалился’.

Происхождение довольно большого количества фразеогизмов башкирского языка можно объяснить посредством биоморфного кода культуры, связанного с живыми существами, населяющими окружающий мир. Общеизвестен, к примеру, факт явления одним из основных предметов культового почитания башкирского народа лошади, служившей и рабочей силой, и транспортным средством, и источником существования башкир, широко использовавших на кухне, в медицине и в быту конину и жир – основу казылыка, кумыс, лошадиную кожу, шкуру, сухожилия, конский волос. А по поводу того, что конь был верным спутником башкирского воина, бытует в народе бесчисленное множество пословиц, например атлы кеше – батыр, атныз кеше – тик ятыр ‘человек, имеющий лошадь – богатырь, безлошадный – ничто’.

Об особом отношении башкир к понятию ат и смыслу этого слова говорят многочисленные фразеологические единицы, функционирующие в башкирском языке: ат ҝеүек ‘как лошадь’ (о дородном человеке), ат ҝеүек эшләү ‘работать как лошадь’, ат ҝүзәндәй ‘слишком маленький’ (досл. с конский глаз – говорится при приуменьшении размера чего-л.), ат ҝолонлатыу ‘тянуть время, медлить’, ат менгәндәй булышу соотв. ‘на седьмом небе’, ат еткән ергә ат, хат еткән ергә хат ебәреү ‘распространение новости в разные стороны, разным способом’, ат саба тип, эт саба ‘лошадь скачет, – говоря, собака бежит’ (о бездумном подражании), ат дағалағанда, бака ботон қыстырыған ‘когда подковывали лошадь, лягушка ногу ее держала’ (о хвастуне, преувеличивающем свой вклад в какое-либо дело). Имеется в обиходе и порочное выражение атлы ҝазак ҝеүек (досл. ‘как конный казах’), используемое по отношению к человеку, который нахально, непристойно притесняет кого-либо. Предполагается, что в данном фразеогизме выражена историческая взаимосвязь башкирского и казахского народов в прошлом, когда казахи доставляли башкирам немало бед и несчастий.

Немало в башкирском языке и таких фразеогизмов, компонентами которых являются лексемы, обозначающие конское снаряжение:

ат кеүек ‘как лошадь’, дилбегэ буыы ‘очень длинный (предмет, вещь)’, дилбегэ тулдан ысқыныу ‘упустить бразды правления’, дилбегәне бушатыу ‘ослабить бразды правления’, дилбегәне кулға алыу ‘взять бразды правления в руки’, дилбегәне қысқа тотоу ‘усилить бразды правления’, құсәр баштары берелөу ‘враждовать’, құпер башында құсәр башы әләккән / құсеп барғанда құсәр баштары тейгән ‘далекий родственник’, тәртәгә инеу ‘обретя работоспособность, начать помогать’, тәртәһе ерек (мурт) / тәртәһе шыйың ‘обидчивый’, тәртә буыы ‘очень долгий, очень далекий путь (говоря с шуткой)’, тәртәгә тибеу ‘упрямиться’, тәртәне кирегә бороу (шакарыу) ‘отказавшись от сказанного слова, делать наоборот’, тәртәнән сыгыу ‘делать вне правила, по-своему’, тәртәне қысқа тотоу ‘относиться критически, остро, жестко’, тәртәне үзенә шакарыу ‘провернуть дело, слово в свою пользу’, тәртәһе қысқа ‘с жестким характером’, тояш һөңгө (тәртә) буыы құтәрелгәс ‘период между утром (после значительного подъема солнца) и полднем’, той-ошканға қысылған тизәк ‘к каждой бочке затычка’ и др.

Среди компонентов башкирских фразеологизмов встречается и лексема дәйә ‘верблюд’, который также не был чужд башкирам, если иметь в виду мнение С.И. Руденко со ссылкой на записи П.С. Палласа и В.М. Чемешанского, согласно которому верблюды играли весомую роль в жизни башкир Исетской провинции за Уралом, башкир по рекам Агидель (Белой), Деме, Сакмаре и Исети в XVIII–XIX вв. [13]. В нынешнем скотоводстве верблюды отсутствуют вообще. Фразеологизмы с компонентом дәйә: дәйә тойрого ергә еткәс (тейгәс) ‘когда хвост верблюда коснется земли’ соотв. ‘когда рак на горе свистнет’, дәйә муйынынан қәкре ‘кривее верблюжьей шеи’ (о небрежной работе или невпопад сказанном слове), дәйә үзенең қәкреңен белмәй ‘верблюд не знает о своей горбатости’ (о человеке, не замечающем своих недостатков), тәймәләйзе (энәләйзе) дәйәләй итөу ‘делать из муhi слона’, досл. ‘делать из пуговицы верблюда’.

Фразеологический фонд башкирского языка довольно богат примерами фразеологизмов, образованных на основе названий животных, например: ак эт(тен) бәләһе кара эткә (перенос вины с виновного на невиновного); аранан кара бесәй үтеу (досл. ‘прохождение черной кошки между людьми’; говорят при возникшей ссоре, потере дружеских взаимоотношений); арыҫлан йөрәк(ле) (досл. ‘с сердцем льва’; о смелом, храбром человеке); асыл кош аяғынан эләгә (досл. ‘благородная птица попадается за ногу’; говорится со злорадством по отношению к высокомерному человеку, попавшему в трудную ситуацию); ат башындай (досл. ‘величиной с лошадиную голову’; говорится при преувеличенном назывании величины того или иного предмета); эт менән бесәй кеүек йәшәу (досл. ‘жить как собака с кошкой’) и др.

Образование фразеологического фонда башкирского языка также можно объяснить с помощью предметного кода культуры. Так, в баш-

кирском языке в эту группу можно отнести фразеологизмы, содержащие в своем составе лексемы, напрямую связанные с традиционным бытом башкир (лесоводством, охотничеством, рыболовством): урманға утын тейәп барыу / бармау досл. ‘ехать в лес с дровами’ (созвучное русскому фразеологизму ехать в Тулу со своим самоваром), алмаған (ултермәгән, атмаған) айыузың тиреһен тунау ‘делить то, чего пока нет на руках’ арба менән күян қыуыу ‘делать не то, что надо’, былтыр үлгән ябалакты быйыл атып алдыңмы ‘говорить о давно позабытом старом как о новости’, артык бүрәнә башы ‘лишний, ненужный человек (досл. конец лишнего бревна), бүрәнә үтә бүре күреу досл. ‘видеть волка через бревно’ (соотв. русскому фразеологизму увидел пень через плетень, говорится о человеке, притворяющемся знающим то, чего не знает), ни арба, ни сана ‘распутица, бездорожье’, кәмә җомга терәлеу ‘сесть на мель’, кәмәгә һыу инеу ‘оказаться в затруднительном положении’, тишек (ярык) кәмәгә ултырыу / төпһөз санаға (кәмәгә) ултырыу ‘остаться с носом’, ике кәмә җойроғон тотоу (тотоп булмау) соотв. русским фразеологизмам «За все хвататься – все потерять», «За двумя зайцами погонишься, ни одного не поймаешь» и др.

Немало в башкирском языке фразеологизмы, компонентом которых является слово ук – название одного из основных орудий охотника, а также оружий воина: аткан ук кеүек ‘стремительный, быстрый’, йөнһөз ук ‘несамостоятельный человек’, Ук йондоҙо ‘созвездие Стрелы’, ук булып қазалыу ‘оказать сильное воздействие на кого-то’ и др.

Довольно часто встречаются фразеологизмы с компонентом балта ‘топор’: балта сабыу ‘вредить себе или другим’, балта һабы қысқа ‘очень пылкий, горячий’, балтаны үтмәү ‘не управляться делом’, билдән балта (альяпкыс) төштө досл. ‘с рук дело ушло’ (так с радостью говорят при рождении сына или дочери – будущих помощников), балтаны һыуга тәшкән ‘он повесил нос, он приуныл’ (досл. ‘его топор упал в воду’); һапһыз кара балта ‘безропотный, покорный человек’ (досл. ‘черный топор без топорища’), һәнәк һорағанға көрәк (балта) биреу / балта (һәнәк) һорағанға көрәк биреу / көрәк һорағанға балта биреу ‘говорить ошибочную весть; говорить о своем, не слыша другого’ (соотв. русским фразеологизмам «В огороде бузина, а в Киеве дядька», «Я про лысого, а ты мне про седого», «Я ему про Фому, а он про Ерему»), эллә балта һына, әллә түмәр ярыла (означает о невозможности предугадать будущее), балта-бысак теймәгән, тумырған да һейәгән ‘тяп-ляп и корабль’ и др.

Есть фразеологизмы и с лексемами усак ‘огонь, костер, очаг’ и тирмән ‘мельница’: усағының төтено турға досл. ‘дым костра прямо уходит’ соотв. ‘не умеющий хитрить, прямой’, уты һүнгән усак һынмак (йөрөү) ‘быть,ходить невеселым’, тирмәненә һыу қойоу досл. ‘на чью-либо мельницу лить воды’ соотв. ‘помогать, сыграть на руку’,

тирмәне шәп (арыу) тарта досл. ‘его жернов работает хорошо’, соотв. ‘уплетает за обе щеки’.

Широко употреблявшийся в быту башкир ком ‘песок’ также нашел отражение во фразеологическом фонде: комдан аркан ишеү ‘толочь воду в ступе (букв. из песка веревку вить)’, ком елек ‘хилый, слабый (о человеке)’, ком күз ‘жадный, алчный’, комга ултырыу ‘сесть на мель’, комга һенгән һыу ҝеүек досл. ‘как вода, впитавшаяся в песок’, соотв. ‘очень хорошо усвоить’ (так говорят и по поводу незэкономной части хозяйства), комдан аркан ишеү (үреү) ‘заниматься ненужным делом’, ком елек ‘очень мягкий, слабый, хлипкий’, ком күз(ле) ‘очень жадный’, ком қанлы ‘очень жестокий’, комо ҝойола башлаған ‘стареющий, утрушающий силы’.

Один из предметов кухонной утвари башкир – казан ‘казан, котел’ также нашел широкое употребление в башкирских фразеологизмах: казан аш ‘горячая пища’, казан асыу ‘готовить, варить пищу’; казан йәймәһе ‘большая тонкая лепешка, запеченная в котле’, казан ярыу ‘в детской игре: нарушать определенную границу’, бер ҝайнау ‘иметь жизненный опыт’, казан төбө ҝейөү ‘разлад,ссора, размолвка с кем-то’, ике тәкә башы бер ҝазанға һыймау ‘две бараньи головы в один котел не лезут’, казан ҝорһак (пренебрежительное выражение по отношению к человеку с большим пузом), ҝазаным ташып бармай досл. ‘пища в казане пока не убегает’ соотв. ‘несрочное дело, есть время’.

Из наименований кухонной утвари лексема иләк ‘сито’ также широко употребимо в башкирских фразеологизмах: иләк менән һыу ташыу / иләктән силәккә (силәктән иләккә) бушатыу ‘заниматься ненужным делом’, вак иләктән иләү (үткәреү) / иләк аша үткәреү ‘проводить тщательно, придирчиво’, иләк ауыз ‘болтун’, ил ауызына иләк каплап булмай ‘нельзя закрыть ситом рот всей стране’ (соотв. рус. «На чужой роток не накинешь платок»), иләк менән ел тотоп булмай досл. ‘невозможно ситом ветер ловить’ (соотв. рус. «Ветра в рукавицу не поймаешь», «Ветра сетью не поймаешь», «Мешком солнышко не поймаешь») и др.

Немалую роль в деле башкирских рукодельниц – вышивальщиц и портных – играла энэ ‘игла’, что также нашло отражение в башкирских фразеологизмах: энәһенән ебенә тиклем ‘подробно, досконально, детально’ (досл. ‘с иголки до нитки’); энэ ҝүзе аша үткәреү ‘тщательно проверить’ (досл. ‘продеть, пропустить через ушко иглы’); энәләй нәмәне дәйәләй итөу ‘делать из муhi слона’ (досл. ‘вещь с иголку делать величиной с верблюда’); энэ менән ҝозок ҝазыу ‘выполнять неимоверно трудоемкую работу’ (досл. ‘иголкой рыть колодец’); энэ менән тирәһен тунау ‘мучить’ (досл. ‘снимать шкуру иголкой’); энэ осондай ‘очень маленький, ничтож-

ный'; энэ төртөр урын юк 'иголку некуда воткнуть' (соотв. рус. «шагу ступить некуда»; «яблоку негде упасть»).

Лексема күлдәк 'платье' также встречается в качестве компонента фразеологических единиц: күлдәккә һыймау 'горячиться, предаваться чувству', күлдәктең яғаһын кейеп (үсөү) 'в бедности, трудности (расти)', иләнмәгән-хүгылмаган, җайным, һинә бер ыштан (күлдәк) 'с шуткой обещать неопределенное' (соотв. рус. «Если бы да кабы, да во рту росли грибы, тогда был бы не рот, а целый огород», «Дай хлебца! – А вот погоди – вспашем да посеем»).

Во фразеологических единицах нашло отражение и слово күн 'сукно' – материал, который башкиры использовали для шитья одежды: тире йыйып күн эшләй досл. 'собирая кожу, делает сукно' (используют для шуточного ответа на вопрос «нишләй»), күн (сарык) бит 'бесстыжий'.

Несмотря на то, что сабата 'лапти' башкиры начали носить только в годы войны с гитлеровским фашизмом, эта лексема также нашла отражение в составе фразеологизмов: көн узһын, сабата тузһын досл. 'пусть день пройдет, лапти износятся' соотв. 'проводить время впустую; валять дурака' (говорят по отношению к ленивому человеку), сабатаны түргә элеү досл. 'лапти повесить на почетное место' (говорят по отношению к человеку, зазнавшемуся после возвышения на работе).

С помощью предметного кода культуры можно объяснить и такие фразеологизмы, на образование которых оказали влияние:

1) факты социально-исторического характера: ак билет 'документ о непригодности для военной службы', акса коло досл. 'денежный раб; говорится в пренебрежительном плане по отношению к человеку, любящему деньги и богатство', акса языу 'добывание денег легким путем', ак һөйәк досл. 'белая кость; человек высшего сословия'. В эту же группу можно отнести фразеологизм Эндрәй казнаһы 'бездонная бочка', в котором Андрей, по нашим предположениям, это имя правителя Уфимской губернии XVIII в. Андрея Жихарева, сильно разбогатевшего за счет обложения башкирского народа неисчислимыми налогами;

2) письменные традиции: акка җара менән язылған 'понятное, невозможное спутать', акка төшөү 'написать на бумаге', ләм-мим һүҙ әйтмәү 'не проронить ни одного слова, набрать в рот воды'; досл. 'не сказать ни лям, ни мим' (от названий арабских букв). Относительно фразеологизма тузга язмағанды һөйләү 'говорить то, что не написано на бересте (нести чушь, рассказывать небылицы)' следует отметить следующее: башкиры издревле писали на камнях, коже, бересте. Надписи, сделанные на бересте, видимо, считались святыми. Только после того, как начали изготавливать бумагу, перестали писать на бересте, а выражение «тузга язмаған» так и осталось в народном языке, ныне оно означает 'пустое, лживое слово'. Бытует в народе и выражение әлептә таяк тип белмәй 'неграмотный; невежда, неуч, темный', об-

разованное на основе называния неграмотным человека, кто не знал даже того, что первая буква арабского алфавита алиф была в форме палочки. Первая буква арабского алфавита алиф, также и вторая – би нашли отражение и в другом фразеологизме элеп-бизэн башлау ‘начать с азов, с самого начала (об учебе)’.

Заключение

Таким образом, лингвокультурологический аспект рассмотрения фразеологических единиц башкирского языка с помощью соматического, биоморфного, мифологического и предметного кодов культуры позволил выявить тесную связь данных единиц языка с культурно-национальными стереотипами и эталонами.

Значимую роль в образовании фразеологизмов башкирского языка, как выяснилось, сыграли соматизмы баш ‘голова’, кул ‘рука’, йөрәк ‘сердце’, күз ‘глаз’, җолак ‘уши’, аяк / бот ‘нога’, тел ‘язык’, бит / йөз ‘лицо’, кендерек ‘пупок’, кан ‘кровь’, йән / қүнел / кот ‘душа’, бил ‘поясница’. Мифологический код культуры позволил выявить фразеологизмы с компонентами ете ‘семь’, алып /алап / алл ‘герой’, ‘богатырь’, ‘великан’, ай ‘месяц, луна’, кояш / көн ‘солнце’, күк ‘небо’. Посредством биоморфного кода культуры объясняется происхождение фразеологизмов с компонентами ат ‘лошадь’, дилбәгә ‘вожжи’, тәртә ‘оглобля’, дәйә ‘верблуд’, эт ‘собака’, бесәй ‘кошка’, арыңлан ‘лев’ и др. Предметный код культуры позволил обнаружить отражение в башкирских фразеологизмах таких предметов быта башкир, как утын ‘древа’, бүрәнә ‘бревно’, кәмә ‘лодка’, ук ‘стрела’, балта ‘топор’, тирмән ‘мельница’, усак ‘огонь, костер, очаг’, ком ‘песок’, қазан ‘казан, котел’, иләк ‘сито’, энә ‘игла’, құлдәк ‘платье’, қүн ‘сукно’, сабата ‘лапти’ и др.

Практическая значимость работы заключается в том, что материали, анализируемые в данной работе, могут быть использованы при углубленном изучении ФЕ в тюркских, в том числе и в башкирском языке.

Литература

1. **Муратов С.Н.** Устойчивые словосочетания в тюркских языках. М. : Изд-во вост. лит., 1961. 127 с.
2. **Юсупов Х.Г.** Фразеология башкирского языка. Уфа, 1963. 98 с.
3. **Киекбаев Дж.Г.** Лексика и фразеология башкирского языка. Уфа : Башкир. книж. изд-во, 1966. 275 с.
4. **Ураксин З.Г.** Фразеология башкирского языка. М. : Наука, 1975. 192 с.
5. **Ураксин З.Г.** Русско-башкирский фразеологический словарь. М. : Рус. яз., 1989. 404 с.
6. **Ураксин З.Г.** Фразеологический словарь башкирского языка. Уфа : Китап, 2006. 344 с.
7. **Ишбердин Э.Ф.** Историческое развитие лексики башкирского языка. М. : Наука, 1986. 152 с.

8. **Радлов В.В.** Опыт словаря тюркских наречий. СПб., 1893–1991. Т. 1–4.
9. **Гафуров А.** Имя и история. М. : Наука, 1987. 221 с.
10. **Академический** словарь башкирского языка : в 10 т. / под ред. Ф.Г. Хисамитдиновой. Уфа : Китап, 2012. Т. IV: Й–К. 944 с.
11. **Бикбулатов Н.В., Фатыхова Ф.Ф.** Семейный быт башкир XIX–XX вв. М. : Наука, 1991. 188 с.
12. **Башкирское** народное творчество. Т. I: Эпос; т. II: Предания и легенды. Уфа : Китап, 1987.
13. **Руденко С.И.** Башкиры. Опыт этнологической монографии. Ч. II: Быт башкир. Л., 1925. URL: http://posredi.ru/b14_02_09_skotovod_bash.html (дата обращения: 15.03.2019).

Сведения об авторе:

Сулейманова Резида Ахметьяновна – кандидат филологических наук, старший научный сотрудник Ордена знака почета Института истории, языка и литературы Уфимского федерального исследовательского центра Российской академии наук (Россия, Уфа). E-mail: suleimanova-r@mail.ru

Поступила в редакцию 17 ноября 2019 г.

EXPRESSION OF CULTURE THROUGH PHRASEOLOGICAL UNITS (ON THE EXAMPLE OF BASHKIR LANGUAGE)

Suleymanova R.A., Ph.D., Senior Researcher of the Order Badge of Honor of the Institute of History, Language and Literature of the Ufa Federal Research Center of the Russian Academy of Sciences (Ufa, Russia). E-mail: suleimanova-r@mail.ru

DOI: 10.17223/19996195/48/13

Abstract. Phraseologisms in their semantics reflect the process of historical development of the people. They manifest cultural traditions and customs that have been transmitted from generation to generation for centuries. The phraseology of the Bashkir language is studied mainly in the semantic aspect. Systematization was carried out according to the semantic content and grammatical structure of phraseological units. The study of phraseological units using cultural codes is carried out for the first time. The study of phraseological units in the cultural-linguistic aspect, makes it possible to more deeply study the life, culture and worldview of the Bashkir people. The figurative basis of most phraseological units is associated with ancient beliefs. The relevance of the above problems outlined the purpose of this article – the implementation of the linguoculturological description of phraseological units through cultural codes, recorded and embodied in phraseological units. The codes of culture correspond with archetypal representations, since it is precisely in them that the “naive” representations of the universe are fixed. We have identified the following main cultural codes: somatic, biomorphic, subject, mythological. A significant role in the formation of phraseological units of the Bashkir language, as it turned out, was played by somatisms of bash 'head', kul 'hand', yөrөk 'heart', kүз 'eye', kolak 'ears', ayah / bot 'leg', bodies 'language', beat / yөз 'face', kendek 'havel!', kan 'blood', yөn / kyñel / k from 'soul', beat 'lower back'. The mythological code of culture allowed us to identify phraseological units with the components of the 'seven', alip / alap / alp 'hero', 'hero', 'giant', ay 'month, moon', koyash / kөn 'sun', kүk 'heaven'. The biomorphic code of culture explains the origin of phraseological units with the components of at лошадь horse , dilbeg ə reins, tортə ogloblyя, dyуө camel, et собака dog', demon, cat , aryçlan лев lion', etc. The cultural subject code allowed detect reflection in Bashkir phraseological units of such Bashkir household items as Utyn 'firewood', byrənə 'log', kәmә 'boat', uk 'arrow', Balta 'ax', tyrmən 'mill', mustache 'fire, bonfire, hearth', kom 'sand',

ккъзан 'cauldron, cauldron', ilək 'sieve', enə 'needle', kyldək 'dress', kyn' souk of 'Sabat' sandals', and others.

The practical significance of the work lies in the fact that the materials analyzed in this work can be used for in-depth study of phraseological units in the Turkic, including the Bashkir language.

Keywords: Bashkir language; phraseology; phraseological units; cultural linguistics; cultural codes.

References

1. Muratov S.N. Steady phrases in Turkic languages. Publishing House of Eastern Literature, 1961. 127 p.
2. Yusupov H.G. Phraseology of the Bashkir language. Ufa, 1963. 98 p.
3. Kiekbaev J.G. Vocabulary and phraseology of the Bashkir language. Ufa: Bashkir book publishing house, 1966. 275 p.
4. Uraksin Z.G. Phraseology of the Bashkir language. M.: Nauka, 1975. 192 p.
5. Uraksin Z.G. Russian-Bashkir phraseological dictionary. M.: Rus. Lang, 1989. 404 p.
6. Uraksin Z.G. Phraseological dictionary of the Bashkir language. Ufa: Kitap, 2006. 344 p.
7. Ishberdin EF Historical development of the vocabulary of the Bashkir language. M.: Science, 1986. 152 p.
8. V. Radlov. Experience of the dictionary of Turkic dialects. SPb., 1893-1991. T. 1-4.
9. Gafurov A. Name and history. M.: Science, 1987. 221 p.
10. ASBA = Academic Dictionary of the Bashkir language: in 10 tons. / Ed. F.G. Khisamitdinova. Ufa: Kitap, 2012. T. IV. Yk 944 s.
11. Bikbulatov N. V., Fatykhova F. F. Family life of the Bashkirs of the XIX-XX centuries. M.: Science, 1991. 188 p.
12. BNT = Bashkir folk art. Volume I. Epic; volume ii. Legends and legends. Ufa: Kitap, 1987.
13. S. Rudenko. Bashkirs. Experience ethnological monograph. Part II. "Life Bashkir." Leningrad, 1925. Source: POSREDI.RU - http://posredi.ru/b14_02_09_skotovod_bash.html (visit time: 03/15/2019).

Received 17 November 2019

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ

UDC 811

DOI: 10.17223/19996195/48/14

AUTODIDACTIC ENGLISH FOR INTENDING EFL TEACHERS: A COURSEBOOK STRUCTURE

N.N. Sergeeva, A.I. Guzeva

Abstract. The article deals with the problem of structuring a coursebook on English for intending EFL teachers at teacher training universities. Considering the main requirements for their professionally-oriented training in Russia, self-directed language learning readiness is analyzed on the basis of scientific literature on the problem. As one of the possible solutions of the problem the authors of the article suggest using an autodidactic approach to teaching English and share their positive experience in applying it to practice at the Institute of Foreign Languages of Ural State Pedagogical University. The autodidactic approach is based on intersubject coordination, tutoring, individually oriented assessment and heuristic principles and presupposes the realization of three subsequent stages: learning, self-directed learning, and peer-teaching. The application of the autodidactic principles and the stages of the approach finds reflection in the structure of the coursebook on English "Autodidactic English for Intending EFL Teachers" which is given in detail in the article. The coursebook structure is modular, the three basic modules being "Autodidactic Awareness" (which assists students at the stage of learning), "Brush up Your Study Skills" (at the stage of self-directed EFL learning) and "Teach and Learn" (at the stage of peer-teaching). The main modules are supplemented by "Language Portfolio" and "Assess Your Self-Directed Learning Readiness" modules which help both the teacher and students to plan their interaction and assess the results of their work. The research results prove that it is possible to effectively form students' self-directed EFL learning readiness by means of increasing their methodological awareness in the field of teaching foreign languages and applying their knowledge and skills to the process of self-directed learning both within and beyond the classroom environment.

Keywords: self-directed learning, peer-teaching, self-directed learning readiness, autodidactic approach, teacher training, coursebook structure.

Introduction

What is autodidactic English?

The Federal State Educational Standards for higher education in the field of teacher training in Russia outline basic requirements that identify a teacher as a professional. Among them professionally-oriented self-directed learning readiness is specially emphasized [1]. The given readiness presupposes a number of characteristics listed in the standards in terms of knowledge, abilities and skills – all drawn on the basis of the competence

approach to teaching and learning at a higher educational establishment, pedagogical universities included.

Further investigation of the problem revealed a more detailed picture of the requirement. Thus, the analysis of scientific literature on psychology, theory of education and methods of teaching a foreign language showed that professionally-oriented self-directed learning readiness shall include the following suggestions: a) a person is ready to act only when there is the need and the situation to act accordingly [2]; b) the familiarity with the situation and the previous experience create the feeling of success that moves a person ahead [3]; c) readiness is integrative by nature – it regulates a person's needs, motives, desires, interests, abilities, skills, will and touches upon one's values when fulfilling actions according to the plan and aim set [4]. This integration lays the foundation for a person's professional subjectivity (i.e. the ability to be the agent of one's own action) and independence [5] that leads to the necessity to constantly develop oneself through self-directed, professionally required training. This fact can be described in terms of "autodidacticism".

Apparently the word "autodidactic" originated from the Greek prefix "autos" and the root "didaktikós" meaning "self" and "apt at teaching" correspondingly [6]. The interconnection between the notions of "autodidact, autodidactic, autodidacticism" and "self-directed learning" seems to be evident, though not that clear as to the degree of a student's independence at acquiring knowledge and skills in the chosen field of study. The former presupposes the complete absence of formally organized learning process under the guidance of a teacher [7] whereas the latter is often considered its indispensable part [8]. Being quite common in the field of EFL teaching and learning, the third view, however, claims that students may show different degrees of their dependence on the teacher at this or that stage of language acquisition since the nature of any language as a subject is as such that they have to learn how to work at it independently if they want to be fluent and professional [9, 10].

The cited idea allows us to think over an autodidactic course of English and suggest an autodidactic approach to EFL teaching and learning at pedagogical universities.

What sets intending EFL teachers apart from other students studying a foreign language in higher educational establishments?

First and foremost, they are future teachers of English and are given professional training at teaching the language to different age-range of students. Why not make them have systematic practice in teaching English to themselves (i.e. self-directed learning) and groupmates (i.e. peer-teaching)? Secondly, they have enough time for it. For example, the current curriculum at Ural State Pedagogical University gives intending teachers of English 1,874 academic hours to study the practical course of a foreign language on-

ly. This number of academic hours exceeds that of other students getting vocational training in different professional fields by 7-8 times. Thirdly, in addition to speaking, listening, reading, writing as part of a practical course of a foreign language, would-be EFL teachers are thoroughly trained in phonetics, lexicology, grammar, stylistics, general linguistics, pedagogy, psychology, methodology etc.

Shall the structure of a coursebook on English for intending EFL teachers be different from the ‘traditional’ set of structures?

We won’t say ‘shall’ though it *can* be different considering the above mentioned many-sided professional and language training. The structure of a coursebook on English in this case may provide the basis for students’ integrating knowledge and skills from two subject areas – Practical Course of English and Methods of Teaching – to apply them to the processes of self-directed language learning and peer-teaching. The latter gives them the possibility to try their hand at teaching within the classroom environment, being still students, not teachers.

The structure of the coursebook in question shall be flexible, i.e. modular, since it shall cater for students’ individual needs and interests in the field of language learning, their different degree of dependence upon the teacher’s guidance in accordance with their prior knowledge, language level in speaking, listening, reading and writing, and a set of language learning techniques they have at their fingertips. The latter, no doubt, will be constantly growing as well as their level of independence and responsibility for the results achieved and progress made.

For this purpose such a modular structure of the coursebook shall contain practice-oriented methodology-centered didactic materials on how to work at lexical, grammar and phonetic skills and improve one’s speech habits in speaking, listening, reading and writing. In other words, these materials shall help intending EFL teachers to understand and know the why, what and how of self-directed – autodidactic – language learning.

Problem Statement

It is possible to effectively facilitate language learning of future EFL teachers by means of making them apply their methodological awareness of language teaching to the process of self-directed learning both within and beyond the classroom with the help of a specially structured course and a coursebook.

Research Questions

What approach to a foreign language teaching and learning proves to be effective when working with intending EFL teachers?

What are the restrictions of the chosen approach: the course of study, students’ language level, and class organization?

What are the basic principles to be taken into account when designing a coursebook on English for intending EFL teachers?

Purpose of the Study

The purpose of the current research is to theoretically prove the applicability of an autodidactic approach to a foreign language teaching at pedagogical universities and develop the corresponding structure of a coursebook on English most suited for intending EFL teachers.

Research Methods

Different theoretical and empirical methods were used to carry out this research. On the theoretical level they are the analysis of normative documents in higher education and scientific literature on the research problem in question; experience synthesis of pedagogical activity of higher educational establishments; systematization of research work results, modeling method. On the empirical level they are practices-search work; direct observation; testing; questionnaires, methods of mathematical statistics.

Subject (cases)

The research involved 183 participants aged 18–22, all being students of the Institute of Foreign Languages (English Department) of Ural State Pedagogical University, Yekaterinburg, Russia.

Procedure

The three subsequent stages of the research were carried out in 2015–2019.

The theoretical analysis (2015–2016) of normative documents in higher education and scientific literature on the research problem laid the foundation for the theoretical basis of the research. As a result a structure-functional model of an autodidactic approach was developed.

The practices-search work (2017–2019) was organized at the English Department of the Institute of Foreign Languages in Ural State Pedagogical University, Yekaterinburg, Russia, and included direct observation and preliminary testing of students' self-directed EFL readiness. Then followed the experimental training itself which led to further testing and direct observation of the skills formed as well as to the development of a coursebook entitled "Autodidactic English for Intending EFL Teachers".

The result analysis (2019) was realized by means of methods of mathematical statistics to make the obtained results valid and reliable.

Findings

The autodidactic approach as a proposed approach to EFL teaching and learning at pedagogical universities.

Considering the above mentioned peculiarities of training future EFL teachers, we suggest applying an autodidactic approach to their professional training in foreign language habits and skills.

The autodidactic approach to a foreign language teaching and learning is an approach based on the integrative studying of a core subject (Practical Course of English) and methods of teaching which is aimed at the formation of students' self-directed EFL learning readiness.

This self-directed EFL learning readiness is based on students' ability to use a system of study skills and knowledge in the field of learning a foreign language to cope with individual difficulties in language acquisition and then share their own positive experience when teaching and peer-teaching. Thus, it is the given readiness that makes a student an autodidact to a greater or lesser extent. And it is this readiness that gives the name to the approach and the corresponding coursebook.

The methodological basis of the autodidactic approach can be traced to the student-centered and activity approach by I.A. Zimnaya [11], the integrative-differentiative approach by A.V. Gvozdeva [12] and the contextual approach by A.A. Verbitsky [13].

The restrictions of the developed autodidactic approach.

First and foremost, the autodidactic approach is designed for intending EFL teachers at pedagogical universities, though we do not say that it cannot be modified and used for teaching English and other foreign languages to different categories of students.

Secondly, the preferable language level is B1 (or higher) since it gives students certain independence and confidence in using the language to satisfy individual needs and interests by means of self-directed learning. However, we admit that the approach may suit less proficient students under the proper guidance of a teacher.

Thirdly, class organization and its stages shall reflect the basic cycle of the autodidactic approach, i.e. "LEARNING – SELF-DIRECTED LEARNING – PEER-TEACHING". At the LEARNING stage students' language learning shall intermingle with a teacher's methodological input on how language teaching and learning work according to the following organization scheme: engaging – the 1st methodological input (presentation) – language learning – the 2nd methodological input (copying with individual difficulties) – language learning – the 3d methodological input (reflection and setting objectives for out-of-class self-directed language learning). At the SELF-DIRECTED LEARNING stage students work on their own out-of-class according to individual objectives set under the guidance of their

teacher. The organization scheme involves the steps: identifying individual difficulties in language learning – setting objectives – finding the necessary material – selecting methods and techniques for training – training itself – reflection and evaluation. At the PEER-TEACHING stage students are given an opportunity to apply their knowledge and skills of self-directed EFL learning to practice of professionally oriented activity – teaching, i.e. peer-teaching in fact. This kind of interaction with their groupmates shall be considered a student's methodological output (compared to the teacher's methodological input at the learning stage) since students share their independent experience of language learning in mini-groups, i.e. to 3-4 other students.

The basic autodidactic principles and their application for the development of a coursebook structure for intending EFL teachers.

Autodidactic English is an autodidactic course of English based on the autodidactic approach to EFL teaching and learning at pedagogical universities. Autodidacticism in our case implements the idea of learning by teaching: "First teach yourself to study a language then you will teach others".

The basic autodidactic principles (intersubject coordination, heuristic, individually oriented assessment, tutoring) of the approach and its stages (learning, self-directed learning, peer-teaching) find their reflection in the structure of the coursebook that supplements the course of study itself. Thus, the structure of the coursebook "Autodidactic English for Intending EFL Teachers" consists of three main units (or modules): Autodidactic Awareness, Brush up Your Study Skills, Teach and Learn; and two additional modules: Language Portfolio and Assess Your Readiness for Self-Directed Language Learning. The three main modules directly correspond to the three stages of the autodidactic approach reflecting different modes of "teacher-student" or "student-student" interaction within and beyond the classroom environment. A closer look at their content reveals the following peculiarities.

First of all, students are supposed to get the basic part of their AUTODIDACTIC AWARENESS through methodological input under the guidance of their teacher at the LEARNING stage. The corresponding module of the coursebook contains a number of exercises for self-control and, most important, an autodidactic awareness chart where all language aspects (Vocabulary, Grammar, Phonetics) and speech activities (speaking, listening, reading, writing, translation) are listed like this (see Table 1).

As it is seen from Table 1, students' language learning is accompanied by their acquisition of methods of teaching. The two subject areas are coordinated by *the principle of intersubject coordination*, so intending EFL teachers have a possibility to consult the necessary part of the coursebook when working at this or that language aspect or speech habit in accordance with individual needs and interests. All theoretical material is presented in the second module "Brush up Your Study Skills" and is given either in the form of tips or exercises presented in an inductive form, for example:

Exercise 1. Please, think over the following issues:

- 1) Studying English you've already noticed that there're two different English words to denote one and the same word in Russian «словарь». What are these words? What is the difference in their use?
- 2) When a teacher asks you to write out useful words from a text or a book for extensive reading how do you understand the word "useful" here?
- 3) Do we use all the words that we know when talking or writing to someone?
- 4) Have you noticed that you can recognize and understand many more words when reading a book or listening to someone than you actually use yourself? Why does it happen?

Table 1

An example of the lexical part of the first module “Autodidactic Awareness”

Topics	Contents	References
Selection of Vocabulary	The notion of Active and Passive Vocabulary Criteria to select active vocabulary Criteria to select passive vocabulary	p. 12 p. 15 p. 16
Semantic Representation	The notion of Semantic Representation Different techniques of semantic representation – implying or not implying translation	p. 19 p. 21
Memorizing Lexis	The notion of Mnemonics Mnemonic techniques	p. 25 p. 26
Practice Activities	Types of vocabulary exercises	p. 29
Testing Vocabulary Skills	Types of test tasks Criteria for testing vocabulary skills Types of mistakes and techniques to correct them	p. 33 p. 34 p. 37

It is only after group or pair discussion that students are given a summary on the points in question, like this (see Table 2).

Table 2

An example of inductively summarized information

Active Vocabulary	Passive Vocabulary
for speaking and writing	for listening and reading
<i>Criteria to select:</i>	
Words shall: be stylistically neutral be frequently used collocate with many other words belong to the topics you study have high semantic value have wordformation value	Words can: belong to different stylistic layers be synonymous to the ones you know be polysemantic be highly modern

The second main module of the coursebook – BRUSH UP YOUR STUDY SKILLS – accompanies students' work at the SELF-DIRECTED LEARNING stage. Here special stress is laid upon the analysis of their prior language learning experience, moreover, time and again intending EFL teachers are stimulated to draw parallels between methodologically alike

areas (e.g. reading and listening; speaking and writing; types of grammar and vocabulary exercises, and testing techniques) on the basis of newly-acquired knowledge about language learning methods and techniques, for example:

Exercise 35. Relying on your personal experience of studying English for years, brainstorm all the possible exercises that can be used for developing grammar skills. Please, make a mind map to graphically fix your ideas.

1) Can you reveal any logical sequence in which it is better to organize the training of grammar skills with the help of the above-mentioned exercises?

2) Recall the preferable sequence of lexical exercises (p. 29). Do you find any methodological similarities between lexical and grammar exercises?

The above mentioned examples prove the realization of ***the heuristic principle*** of the autodidactic approach. This principle makes students' constantly move ahead despite the fact that some language or methodological material may not have been acquired by them at once at a good level. The content of the autodidactic approach is spiral: we come back to the material studied and employ it for solving new communicative tasks. In addition to it, ***the principle of individually oriented assessment*** allows students' to monitor their individual progress in learning the language, their individual difficulties and achievements, and the efforts spent on achieving the result. The principle is realized with the help of a LANGUAGE PORTFOLIO as a supplementary module of the coursebook "Autodidactic English for Intending EFL Teachers".

Thirdly, at the PEER-TEACHING stage students are encouraged to use the didactic materials of the TEACH AND LEARN module which contain mind maps, algorithms and schemes and serve as reminders of the basic steps one should follow when organizing a language learning process, for example (see Table 3). It is here where ***the principle of tutoring*** finds its realization and, in fact, it undergoes double actualization. On the one hand, it stimulates intending EFL teachers to learn the language by actually teaching it to their groupmates in mini-groups; on the other hand, the teacher acts as a tutor to every student and helps to discern individual difficulties in language learning. Moreover, students are specially taught some basic techniques to discern and correct language mistakes.

Table 3

An example of an algorithm for students

Controlled Activities
focus on accuracy, i.e. recognizing and differentiating the form of the grammatical structure and its meaning

Guided Activities
focus on gradual shift from accuracy to fluency, i.e. using the grammatical structure in typical phrases and situations

Free Activities
focus on fluency, i.e. using the grammatical structures in situations of (or close to) real-life communication

Finally, all intending EFL teachers shall address the supplementary module ASSESS YOUR READINESS FOR SELF-DIRECTED LANGUAGE LEARNING to evaluate their overall results of autodidactic English learning. The diagnostic materials here are compiled on the basis of the tasks from a TKT course [14] and a Tech-Pack Collection [15]. Thus, autodidactic English organized on the basis of the autodidactic approach and reflected in the corresponding structure of the course book is proved to encourage students' self-directed language learning readiness.

Conclusion

The practices-search work shows that it is possible to effectively facilitate language learning of intending EFL teachers by means of making them apply their methodological awareness of language teaching to the process of self-directed learning both within and beyond the classroom with the help of a specially structured course and a coursebook. The obtained results run as follows.

The quantitative and qualitative analysis of the self-directed EFL learning readiness level of 183 intending EFL teachers at Ural State Pedagogical University revealed its positive dynamics. As for quantitative changes, the readiness increased in 78% of the students and ranged from 21 to 34%. Insignificant changes in readiness (from 7 to 14%) were registered in the rest of the study group. As for qualitative changes, students are able to better: 1) select the language material appropriate for study in accordance with their language difficulties and those of their groupmates at both self-directed learning stage and peer-teaching stage of the autodidactic approach; 2) organize the selected material following the rules of basic methods of teaching and learning techniques; 3) discern and correct mistakes in the speech of others and, as a result, in their own speech following basic mistake-correction techniques; 4) assess the quality of their own language work and that of others relying on the criteria given in their language portfolios.

Thus, the autodidactic English structure of the coursebook facilitates autodidactic "knowledge-skills" coordination and its application to solving practice-oriented communicative tasks on a regular basis. It is applicable within and beyond the English classroom environment and is most suited for intending EFL teachers.

References

1. Federal State Educational Standards «44.03.05 Pedagogicheskoe obrazovanie (s dvumya profilyami podgotovki)» 02.03.2016. URL: <http://www.fgosvo.ru> (Data obrashcheniya: 01.03.2018).
2. Uznadze D.N. Psichologiya ustanovki. – Spb.: Piter, 2001. – 416 p.
3. Ilyin E.P. Differencialnaya psichologiya professionalnoj deyatelnosti. – Spb.: Piter, 2016. – 432 p.

4. Serikov V.V. Razvitiye lichnosti v obrazovatelnom processe: Monografiya. – M.: Logos, 2012. – 448 p.
5. Bailuk V.V. Formirovanie gotovnosti budushchih specialistov v vuze k professionalnoj samorealizacii: monografiya. – Ekaterinburg, 2016. – 464 p.
6. WordRefernce.com Online Dictionary Service. URL: www.wordreference.com (Data obrashcheniya: 01.03.2018).
7. Bouchard P. Self-Directed Professionals and Autodidactic Choice: A Framework for Analysis// New Ideas about Self-Directed Learning/ H.B. Long and associates. – Oklahoma Research Center for Continuing Professional and Higher Education of the University of Oklahoma, 1994. – Pp. 121-137
8. Azimov E.G., Shchukin A.N.. Novyj slovar metodicheskikh terminov i ponyatij (teoriya i praktika obucheniya yazykam). – M.: Izd-vo IKAR, 2009. – 448 p.
9. Giniatullin I.A. Samostoyatelnaya uchebnaya deyatelnost po ovladeniyu inostrannym yazykom na specialnom fakultete. – Sverdlovsk: 1990. – 95 p.
10. Tambovkina T.Y. Lingvoavtodiakтика kak nauka i uchebnaya disciplina v professionalnom yazykovom obrazovanii// Vestnik Baltijskogo federalnogo universiteta im. I. Kanta, 2014. – V. 2 – P. 122–129
11. Zimnyaya I.A. Lingvopsiologiya rechevoj deyatelnosti. – M.: Moskovskij psihologosocialnyj institut, Voronezh; NPO «MODEHK», 2001. – 432 p.
12. Gvozdeva A.V. Integrativno-differencirovannyj podhod k razvitiyu subektnosti studentov vuza v processe obucheniya francuzskomu yazyku: diss. ... dok. ped. nauk: 13.00.01, 13.00.02. – Kursk, 2009. – 559 p.
13. Verbitsky A.A. Lichnostnyj i kompetentnostnyj podhody v obrazovanii: problemy integracii/ A.A. Verbitsky, O.G. Larionova. – M.: Logos, 2017. – 336 p.
14. Spratt M., Pulverness A., Williams M. The TKT Course. Teaching Knowledge Test. Modules 1, 2 and 3. – Cambridge University Press, 2011. – 256 p.
15. Oschepkova T.V., Prolygina M.M., Starkova D.A. Tech-Pack Collection of Up-do-date Classroom Techniques. – M.: Drofa, 2005. – 381 p.

Author's:

Sergeeva Natalia N., D.Sc. (Education), Professor, Head of Chair of Professionally-oriented Language Education, Ural State Pedagogical University (Yekaterinburg, Russia). E-mail: snatalia2010@mail.ru

Guzeva Anna I., Assistant Lecturer, Department of English Philology and Comparative Linguistics, Institute of Foreign Languages, Ural State Pedagogical University (Yekaterinburg, Russia). E-mail: anna.guzeva2012@mail.ru

АУТОДИДАКТИЧЕСКИЙ КУРС ДЛЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА: СТРУКТУРА УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО ПОСОБИЯ

Аннотация. Рассматривается структура учебно-методического пособия для практических занятий по английскому языку со студентами педагогических вузов, изучающих английский язык в качестве профилирующей дисциплины. В основу таких занятий положен аутодидактический подход, нацеленный на формирование у студентов готовности к профессионально ориентированной самообразовательной деятельности на иностранном языке наряду с овладением ими иноязычной коммуникативной компетенцией. Предлагаемый авторами аутодидактический подход исходит из принципов межпредметной координации, тьюторского сопровождения, индивидуально ориентированного оценивания и эвристичности, а также предполагает три этапа реализации: обучение, самообучение и взаимообучение. Указанные принципы и этапы отражены в структуре разработанного учебно-методического пособия «Autodidactic English for Intending EFL Teachers». Три базовых модуля пособия – «Autodidactic Awareness», «Brush up Your Study Skills», «Teach and Learn» – содержат учебные материалы (алгоритмы дей-

ствий, памятки, вопросы для обсуждения и проблемные задания) для этапов обучения, самообучения и взаимообучения соответственно. Два дополнительных модуля – «Language Portfolio», «Assess Your Self-Directed Learning Readiness» – содержат материалы для проведения оценивания и самооценивания, а также дают студентам возможность накапливать методический материал по самостоятельной работе над изучаемым языком.

Ключевые слова: самообучение; взаимообучение; готовность к самообразовательной деятельности; аутодидактический подход; подготовка учителей; структура учебника.

Сведения об авторах:

Сергеева Наталья Николаевна – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой профессионально-ориентированного языкового образования, Уральский государственный педагогический университет (Екатеринбург, Россия). E-mail: snatalia2010@mail.ru

Гузева Анна Игоревна – ассистентка кафедры английской филологии и сопоставительного языкознания, Уральский государственный педагогический университет (Екатеринбург, Россия). E-mail: anna.guzeva2012@mail.ru

Received 29 October 2019

ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ ТЕЗАУРУС ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ КАК ОСНОВА ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ МЕТАЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

М.М. Бажутина, О.Н. Брежа

Аннотация. Рассматривается формирование профессиональной иноязычной метаязыковой компетенции у студентов нелингвистических специальностей на основе тезауруса, в частности в области автомобилестроения. Актуальность заявленной темы обусловлена необходимостью формирования не только профессиональных навыков, которыми специалисты владеют для решения профессиональных задач, но и набора не менее важных непрофессиональных умений («soft skills», или «гибкие навыки»). Среди последних обнаруживаются надпрофессиональные навыки, тесно связанные со способностью успешной коммуникации как в межличностном, так и в межкультурном общении с представителями разных культур. Знание специфики системы терминов предметной области обеспечивает возможность изучения международного опыта в различных сферах приоритетных направлений промышленности. Однако результаты более чем десятилетней практики преподавания английского языка студентам неязыковых направлений подготовки показывают, что не все обучающиеся готовы применять термины специальных областей в собственных речевых произведениях, более того, налицо пуганица при подборе соответствующих контексту метаязыковых единиц. Отсутствие системного представления терминоединиц приводит к несовершенству метаязыкового навыка. В статье предполагается, что иноязычная подготовка будет отвечать вызовам времени, если будет опираться на методику формирования профессиональной метаязыковой компетенции с использованием тезаурунского моделирования. Предлагаемая методика основывается на положениях о терминологическом знаке, традициях учебной лексикографии в обучении специальной лексике и моделирования тезаурусов, на учениях о формировании иноязычной картины мира профессиональной предметной области у вторичной языковой личности, о становлении профессионального тезауруса специалиста. Авторы полагают, что неотъемлемой частью описываемой методики является последовательность формирования тезауруса, представленная четырьмя этапами. Каждый этап организуется посредством комплексов упражнений, разработанных на основе профессионального тезауруса, и детально представлен в предлагаемой статье.

Ключевые слова: тезаурус; термин; формирование профессиональной компетенции; металингвистическая компетенция; речевые образцы.

Введение

Развитие системы технического образования в России детерминировано интегративными процессами в обществе, формированием глобального рынка труда и информационного пространства. Проекти-

рование педагогической системы и содержания обучения в высшей школе строится на изучении спроса, раскрытии зон их взаимодействия с возможными субъектами педагогического процесса, определении стратегии предоставляемых ими возможностей в дидактических целях в условиях нелингвистического вуза [1], что определяет подходы, принципы, методы, формы и инструменты обучения. В связи с тем, что информация не является самоцелью в современном образовании, появляется запрос на универсальную методику, акценты смещаются от области знаний («знаю что») в сторону умений («знаю как»), способности проблемно, критически анализировать, владения новейшими технологиями исследования учебного материала, готовности к иноязычному профессиональному общению. Ядро этой способности – овладение метаязыком профессиональной предметной области, поэтому столь важно формировать компетенцию «накопления терминологических баз» – тезаурусов, лексикографического описания отдельных метаединиц с целью их корректного включения в речь. Составление индивидуального тезауруса позволяет организовать работу по подбору, систематизации, запоминанию и использованию терминов в профессиональном общении.

Практика преподавания английского языка студентам технических специальностей показывает, что в плане метаязыковых умений имеется недостаточная сформированность навыка безошибочного включения терминов в профессиональную речь, присутствует путаница при подборе соответствий русских и иноязычных единиц, что обосновывает актуальность проблемы и, в свою очередь, диктует необходимость совершенствования методической организации педагогического процесса.

Ориентируясь на Национальную доктрину образования [2] и Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по специальности 23.05.01 «Наземные транспортно-технологические комплексы» [3], следует отметить появление новых эффективных технологий в обучении иностранным языкам студентов неязыковых специальностей, применение которых обеспечивает подготовку специалиста, компетентного в научно-технической межкультурной коммуникации и способного идти в ногу с быстро меняющимися условиями международного рынка труда. Тенденции на мировом уровне отражаются в региональном сегменте рынка, где существует спрос на инженеров и других специалистов со знанием иностранного языка. В частности, в Тольяттинском государственном университете специальная языковая подготовка студентов технических специальностей соответствует, во-первых, требованиям дирекции технического развития ПАО «АВТОВАЗ» к принимаемому на работу специалисту. Во-вторых, университет участвует в международном инженерном проекте «Formula Student – TSU» по созданию спортивно-

го болида класса Formula Student. В ходе спортивных соревнований участники представляют презентацию своего болида на официальном языке соревнований – английском. Участие в данном проекте характеризуется тем, что постоянно изменяются регламент и инструкции по изготовлению автомобиля такого типа, что требует достаточно высокого уровня владения английским языком. В этой связи необходимо постоянно работать над переводом документации и последующей речевой презентацией, так как даже малейшая неточность может привести к дисквалификации команды, что побуждает участников соревнований совершенствоваться в техническом английском языке.

В этой связи процесс обучения студентов иностранному языку нацелен на овладение, в том числе и профессиональной терминологией, лексико-грамматическими конструкциями (речевыми образцами) в профессиональном регистре общения; на понимание прочитанного и прослушанного текста профессиональной тематики; на формирование навыков поиска и работы с иноязычными источниками информации для решения задач профессионального межличностного и межкультурного взаимодействия, а также на формирование умений реферировать и аннотировать тексты профессиональной направленности. Более того, исследования показали, что обучающиеся должны уметь не просто переводить, а локализовать и идентифицировать терминологию предметной области, выбирать эквиваленты на языке перевода и создавать общепринятые терминологические базы для дальнейшего машинного перевода и управлять терминологией в соответствии с технологическим прогрессом [4]. Отсюда, по-нашему мнению, составляющей коммуникативной компетенции в устной и письменной формах на иностранном языке является метаязыковая компетенция, а одной из целей обучения оказывается формирование способности личности к иноязычному профессиональному общению и, следовательно, способности к самореализации в профессиональном плане. Поэтому цель статьи – описать этапы формирования межкультурной метаязыковой компетенции у студентов-нелингвистов на основе тезаурусного моделирования с последующим «выходом» в ситуации профессионального общения.

Методология

Проанализировав содержание компетенции профессионального общения на иностранном языке из ФГОС ВО [3], потребности рынка, мы пришли к выводу, что в ходе формирования профессиональной компетентности у студентов следует решать задачи по формированию знаний английской терминологии в области профессиональной деятельности и умений пользоваться терминологическими словарями для успешного перевода технических текстов и последующего включения

терминов в профессиональную устную и письменную коммуникацию на иностранном языке.

Обратившись к работам, освещающим проблему обучения профессиональной терминологии, мы опираемся на ряд исследований, которые легли в основу методики формирования иноязычной профессиональной метаязыковой компетенции с помощью обучающего тезауруса по специальности. Так, важно учитывать теоретические подходы, раскрывающие механизмы формирования языковой личности [5, 6] и вторичной языковой личности [7], различные аспекты особенностей терминологического знака [8], имеющиеся традиции в учебной лексикографии [9, 10] и моделировании тезаурусов в обучении специальной лексике [11, 12]. Поэтому дидактическими условиями разработки методики формирования профессионального метаязыка является представление о формировании метаязыковых знаний, навыков и умений, составляющих метаязыковую компетенцию. Термин – явление более сложное, чем может показаться на первый взгляд: один и тот же термин может выполнять различные функции в предложении или иметь различные формы, образовывать новые термины и сочетаться с другими единицами. Термины могут быть омофонами, омографами, иметь множество пересекающихся значений, а разные термины могут иметь одинаковое или сходное значение, но использоваться в различных ситуациях. Терминоединица, являясь сложным семиотическим образованием с множеством компонентов, включается в систему специальной предметной области, вступая в отношения «род–вид», «часть–целое», и одновременно принадлежит к лексической системе данного языка.

Исходя из лингвокогнитивных характеристик терминологической системы, в метаязыковую компетенцию включаются:

- 1) способность распознавать единицу в устной и письменной форме;
- 2) знание ее различных значений;
- 3) знание принадлежности к какой-либо части речи;
- 4) умение правильно артикулировать единицу;
- 5) умение прогнозировать последующее слово с учетом правил лексической и грамматической валентности;
- 6) умение правильно соотносить терминоединицу с определенной предметной областью, зная значения и функции этой единицы в более узком контексте предметной области по сравнению с ее функционированием в неспециализированной речи;
- 7) знание места означаемой терминоединицы в системе понятий данной предметной области;
- 8) способность применять знания дефиниции единицы для определения специфичного для данной предметной области референта изучаемого терминознака;

9) знание связей единицы с другими элементами терминосистемы, умение четко видеть иерархические и неиерархические связи в терминосистеме рассматриваемой предметной области и в смежных областях знаний;

10) автоматизированное умение вызывать из памяти терминоединицу или фразу, соответствующую коммуникативной задаче.

Чем большим количеством этих параметров владеет обучающийся, тем устойчивее навык употребления терминоединицы, поскольку технология формирования профессиональной метаязыковой компетенции – в силу ее специфичности представленных выше компонентов – подразумевает именно активное усвоение метаединиц. А показателями степени операционности понятийного аппарата, по мнению Л.Г. Медведевой, являются умение применять осваиваемое понятие как в стереотипных и нестандартных ситуациях, так и в условиях самостоятельного выстраивания отдельных аспектов его содержания [13].

Таким образом, для запоминания предлагается не список оторванных от контекста терминов и терминологических словосочетаний, а термины (существительные, глаголы, словосочетания, идиомы) как источник информации о предмете профессионального общения, которые в дальнейшем включаются в речевые образцы, имеющие преимущества в плане запоминания и употребления в речи. Помимо этого, элементы терминосистемы предметной области специалиста организуются обучающимися в графо-семантические схемы, составление которых важно для формирования системного владения терминологией по специальности, что соотносится с разработанными в когнитивной психологии положениями о формировании понятийного мышления и интеллектуальных способностей обучаемых [14].

В частности, посредством составления профессионального тезауруса студенты совершенствуются в дедуктивном и индуктивном методах познания, приобретают и систематизируют знания в тех или иных отраслях, овладевают большим арсеналом практических умений и навыков. На основе переноса знаний, навыков и умений из специальной предметной области на родном языке в ситуацию профессиональной иноязычной коммуникации, обеспечивается формирование новых и совершенствование имеющихся механизмов познавательной деятельности. Новые понятия, представленные в разнообразных комбинациях связей с возможностью альтернативной интерпретации и с набором семантических признаков, оптимизируют не только процесс запоминания посредством визуализации, но и быстрого перевода новых единиц в долговременную память. Запоминать фразу следует как составную часть целого, обозначая ее место в этом целом, определяя иерархию, логические связи с другими частями целого и подключая ассоциативную память. Это увеличивает количество «зажепок», позволяющих из-

влечь необходимую информацию из своей памяти в нужный момент. Такая инициация множества ментальных действий и продуктивность интеллектуальной деятельности создают условия для индивидуального ментального опыта и, следовательно, для развития и совершенствования психофизических способностей и качеств личности.

Исследование

Технология формирования профессиональной межкультурной метаязыковой компетенции – не только активное усвоение метаединиц или формирование лексического навыка особых единиц языка, но и становление вторичной языковой личности в профессиональном аспекте [7], которое в данном исследовании представлено как процесс, состоящий из этапов (рис. 1):

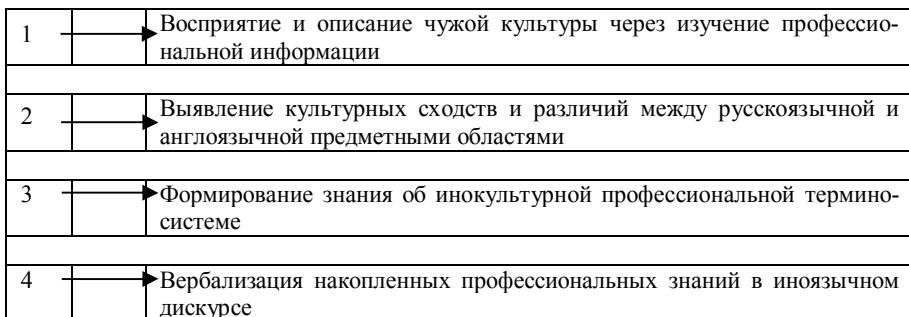


Рис. 1. Этапы формирования межкультурной профессиональной компетенции

На основании проведенных ранее исследований [15] мы разбили курс изучения профессионального метаязыка предметной области на следующие этапы:

Первый этап. Восприятие и описание чужой культуры через изучение профессиональной информации. На данном этапе предъявляется новая лексика в ходе чтения текста посредством вычленения и контекстуальной семантизации терминологических единиц. Формирование иноязычного профессионального тезауруса обязательно предполагает работу с профессионально ориентированными аутентичными текстами и специально созданными на их основе заданиями [16]. Образцом такого текста может быть любой текст предметной области, охватывающий новые термины, либо такой текст может быть составлен самим преподавателем. Преподаватель читает текст с новой единицей, выделяет ее голосом, останавливается и помогает студентам догадаться о значении этого термина. Студентам важно запомнить его произнесение и написание го, чтобы сформировать акустический и графический образы слова.

Для этого студенты слушают, повторяют за преподавателем, читают слова, написанные на доске. В ходе самостоятельной работы обучающиеся просматривают или прослушивают и составляют планы лекций по теме предметной области из банка «Coursera» [17].

На этом этапе возможны следующие упражнения:

Упражнение 1. Определите подобласть предметной области, в рамках которой характеризуется проблема текста «Engine».

Данное упражнение является предтекстовым, и его цель состоит в том, чтобы на первом этапе сформировать навык нахождения места нового понятия в общей системе понятий предметной области (например, «heat balance of the engine» в предметной области «Engine»). Это упражнение также позволяет преподавателю проиллюстрировать возможность нахождения термина в разработанном тезаурусе, когда известно лишь его значение (поиск термина исходя из его значения). Таким образом, логика обучающегося сводится к тезисам: The term «Automotive» intakes three semantic areas: «Vehicle design», «Technical operation of the vehicle» and «Production of vehicles», which, in turn, are divided into semantic fields. The terms refer to the semantic field «Vehicle», namely the semantic field «Vehicle device: systems, units and parts. These subsystems or systems intake «Engine», «Chassis», «Body», «Electrical system».

Упражнение 2. Прочтайте паабзацно текст, выделите в нем ключевые термины.

Ключевые слова – главное содержание блока информации – используются для заголовков блоков новой информации в ходе конспектирования печатного текста или видеолекции по профессиональной тематике. С помощью ключевых слов студент обобщает и структурирует учебный материал и, что немаловажно, свои представления в профессиональной области. В дальнейшем с помощью ключевых слов студент припомнит, что за ними стоит, т.е. ключевые слова могут служить как «зажечки», вытаскивающие из долговременной памяти необходимый материал.

Посредством выявления ключевых слов обучающий получает достаточно конкретное представление о системе как о первичном образе обработанной информации через анализ выявленных единиц в системе терминов с выполнением следующих некоммуникативных упражнений.

Упражнение 3. Определите слова, коррелирующие с ключевыми терминами: («Engine», «Chassis», «Body», «Electric equipment»).

Упражнение 4. Замените ключевые термины на более общие понятия, т.е. гипонимы возведите в гиперонимы. Проверьте свои ответы, обратившись к тезаурусу преподавателя.

Упражнение 5. Установите из текста иерархические и неиерархические связи ключевых терминов текста.

Упражнение 6. Найдите дефиниции к ключевым терминам и выявите, какие понятия включает данная дефиниция, найдите в тезаурусе дефиниции гипонимов ключевого термина.

Упражнение 7. Представьте терминознаки в гиперогипонимической связи через составление графов (рис. 2).

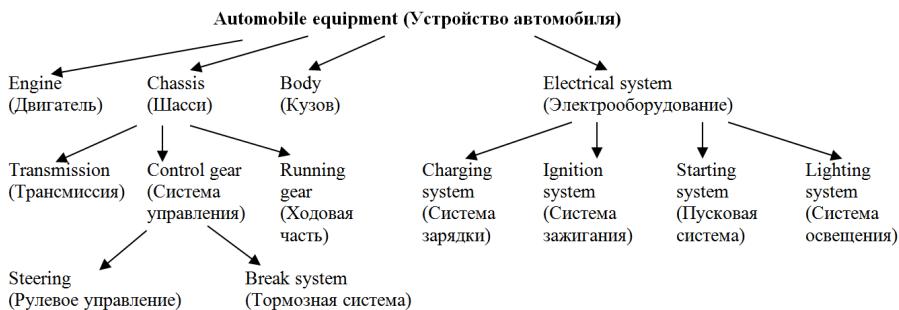


Рис. 2. Пример графо-семантического представления подобласти «Устройство автомобиля»

Упражнение 8. Заполните терминологические карточки к каждому термину (табл. 1).

Таблица 1
Пример терминологической карточки «Engine»

Item	English	Russian
FIELD	Automobile	Автомобиль
General term 1	Engine	Двигатель
Термин в контексте (с указанием источника, автора, издания, даты, страницы)		
Грамматические характеристики (существительное, глагол, прилагательное и т.д.)	Noun	Существительное
Synonym	Motor	Мотор
Hyperonym	Electric motor	Электродвигатель
	Internal combustion engine	Двигатель внутреннего сгорания
Возможные сокращения, обозначения	IC engine	ДВС

После этого терминологические карты нумеруются, указываются грамматические характеристики каждого термина, а также возможные антонимы и используемые сокращения.

Упражнение 9. Дополните недостающие пункты карточек, используя тезаурус преподавателя.

Далее следует составление терминологических баз в предметной области в компьютерном варианте. Работа с терминологическими базами предусматривает составление базовых терминологических карт.

В терминологической карте отмечается основная информация с указанием источника, что позволяет в дальнейшем обратиться к нужному ресурсу. Поэтому терминологическая карта перерабатывается, изменяется, дополняется и уточняется, т.е. организуется поэтапный процесс знакомства с международными нормами перевода терминологии с возможностью обращения к общепринятым терминологическим банкам данных [18, 19]. При заполнении терминологической карты студент имеет ссылку на источник термина, видит термин в контексте, что повышает точность его перевода.

Второй этап. Выявление культурных сходств и различий между русскоязычной и англоязычной предметными областями. Эта ступень предполагает приобщение к инокультурным знаниям через сравнение со своими стереотипами. Обучающиеся, имеющие определенную сформированную картину мира в предметной области на родном языке, «присваивают» знания об иноязычной предметной области. Организация такого процесса возможна через:

1) сопоставление текстов по тематике предметной области на обоих языках, обращение к которым до начала изучения темы позволяет имитировать реальную ситуацию поиска информации в справочной и/или специальной литературе;

2) сопоставление двух метаязыков, английского и русского, по данной теме создает условия для формирования бикультурной метаязыковой компетенции в сфере профессионального общения.

Упражнение 9. Проанализируйте классификацию типов кузова, продолжите схему (рис. 3), найдите существующие классификации в дополнительных источниках русскоязычных авторов.

According to the Chassis design the body can be divided into:

1. Conventional Type
2. Integral Type
3. Semi-Integral Type
4. Medium vehicle Bodies: Vans, Metadoors

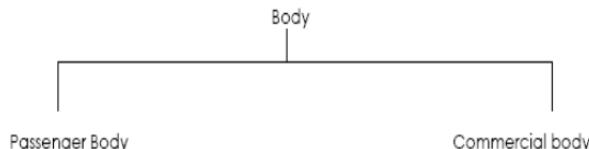


Рис. 3. Классификация типов кузовов

Упражнение 11. Проанализируйте классификацию типов кузова по другому признаку; найдите существующие классификации в дополнительных источниках русскоязычных авторов и продолжите схему. Сопоставьте эти классификации.

What are the different classifications of bodies used in automobiles, explain them. According to the other usage:

1. Light vehicle bodies: cars, jeeps.
2. Heavy vehicle bodies: busses, lorries.

Упражнение 12. Проанализируйте классификацию типов двигателей в предметной области «Устройство автомобиля» («Automobile equipment»), продолжите схему, найдите существующие классификации двигателей в других предметных областях в дополнительных источниках англоязычных и русскоязычных авторов. Сопоставьте эти классификации.

Третий этап. Формирование знаний об инокультурной профессиональной терминосистеме. На данном этапе предполагается освоение умений языковой организации профессионального высказывания. Как известно, слова организуются (по большей части бессознательно) в речевые образцы. Ниже представлены упражнения и задания для построения речевых образцов.

Упражнение 13. Какие глаголы / прилагательные / глагольные словосочетания / сочетания с существительным / препозитивные словосочетания можно употребить со словом «Engine». Дополните терминологическую карту в собственном тезаурусе.

Упражнение 14. Какие глаголы / прилагательные / глагольные словосочетания / сочетания с существительным / препозитивные словосочетания можно употребить со словом «Engine» в других предметных областях в дополнительных источниках англоязычных и русскоязычных авторов? Дополните терминологическую карту в собственном тезаурусе.

Engine (noun) – vehicle that pulls a train.

ADJ. large, powerful | diesel, electric, steam | railway, tank

VERB + ENGINE build

ENGINE + VERB break down, fail

ENGINE + NOUN driver | failure |

Упражнение 15. Составьте словосочетания со словом «Engine», используя слова из списка: diesel, internal-combustion, jet, outboard, petrol, piston, turbine, turbo / turbocharged, aircraft, car, rocket, failure, problems, noise, speed, shed.

Упражнение 16. Проанализируйте предложения со словом «Engine», составьте речевые образцы к ним, выделите наиболее частотные.

1. Few fuel system components fail between **engine** overhaul.
2. No **engine** turn table has been provided. 3. Both **engines** feature three valves per cylinder. 4. Model glow **engines** are catalytic ignition engines.
5. A more intractable problem was repeated in **engine** failures. 6. The plastic **engine** intake cover had already been removed. 7. The **engine** development program began three years ago. 8. Other standalone **engine** management systems are available. 9. America has a great **engine** builders' history. 10. The **engines** were substantially different in design. 11. New combat **engine** with "dynamic battlefield". 12. A small outboard **engine** is used to steer.

Упражнение 17. Постройте словосочетания по речевым образцам: Noun +be + Adjective, Noun +be + Noun.

Упражнение 18. Распространите предложения, выбрав определение к выделенным существительным, дополнение к глаголам-сказуемым из материала для справок или по памяти.

Графы, после того, как мы разметили в них ключевые термины, используются для пересказа, запоминания теории. Применительно к языку графы позволяют структурно представить, а также запомнить термины предметного поля и речевые образцы к изучаемым терминам, а множественное обращение к одним и тем же единицам создает ситуацию интервальных повторений в условно-коммуникативных упражнениях, обучающих формулировке высказывания на основе графов к текстам:

Упражнение 19. Прочтайте текст и в тезаурусе преподавателя найдите его графо-семантическое представление, отражающее тематику этого текста.

В данном упражнении студенты концентрируют внимание на основной информации, которая и представляет объект изучения, а график отображает ключевые термины текста, что осознанно фиксируется в памяти студента.

Упражнение 20. Под текстом приведен граф с заполненными и пустыми блоками (см. рис. 3). Заполните пустые блоки, опираясь на информацию из текста. Впишите английские эквиваленты, из дополнительных источников подберите их определения на английском языке. Три блока заполнены в качестве примера.

Упражнение 21. Выявите и зафиксируйте в иерархическом графе тематическое поле данного текста.

В данном упражнении важно видеть ключевые термины, их гипер-гипонимические и ассоциативные взаимосвязи, а также смежные с ними термины, не представленные в тексте.

Упражнение 22. Определите, все ли компоненты графа одинаково важны, и какую функцию выполняет каждый отдельный блок схемы во всем представленном графе.

Упражнения 19–22 выполняются в ходе анализа изучаемой предметной области с многоуровневой детализацией, однако на этом этапе детализации обучаемым рекомендуется активно использовать свой лингвокогнитивный потенциал: представлять изучаемые объекты и их взаимодействия, строить новые схемы, рисовать, придумывать самые неожиданные аналогии и вызывать из памяти разнообразные ассоциации.

Упражнение 23. Дополните свой ответ научными дефинициями тех понятий, которые являются ключевыми, используя внешние источники.

Четвертый этап. Вербализация накопленных профессиональных знаний в иноязычном дискурсе. Этот этап в формировании и

развитии навыков профессионально ориентированной речи предполагает введение новых метаединиц в определенные речевые ситуации через демонстрацию понимания прочитанного. Данный этап для самостоятельной проработки дома при условии, что студентам предоставляется определенный алгоритм ответа, например вопросы о содержании и объеме таких понятий, как гипероним и гипоним.

Упражнение 24. Прочтайте текст «Interior Car Parts». Произнесите верно ключевые термины, найдите их русские эквиваленты. В случае отсутствия дайте возможный русский перевод искомых терминов.

Упражнение 25. Раскройте содержание и объем понятий «accelerator», «airbag», «rear view mirror» и др.

Упражнение 26. Назовите гиперонимы для следующих терминов: bonnet, boot, door, foglights, glove compartment, headlights, headrest, indicator, oil lever, patrol cap, seat belt, seat height, seat position, side mirror, steering wheel, sunroof, tire pressure, windscreen, wiper.

Упражнение 27. Дайте определение ключевому термину терминополю «Dashboard», определите его субполя через представленное определение.

Упражнение 28. Какие существительные из упражнения 3 относятся к глаголам open / close, adjust, switch on / off, check. Подберите словосочетания по речевому образцу Verb + Noun.

Упражнение 29. Изложите содержание первичного текста по самостоятельно составленному графу, используя составленные речевые образцы.

Далее логика формирования навыка переходит на уровень формирования собственно коммуникативных умений, для чего обучающимся предлагается реальная речевая ситуация, оформленная в ролевую игру. Например:

Role-play. You are managers from the marketing department and you are meeting to decide whether you should or not remove some standard equipment. Create your list of standard equipment that can be removed. Give pros and cons that an average consumer can find in the standard equipment units. Discuss all possible options.

Example:

Partner A: you want to remove the cigarette lighter and ashtray, and you give your reasons: many customers don't smoke and don't want people to smoke in their cars; the sale value for a smoker's car is higher than for a non-smoker's; the space can be used for other features, for example, drink holder instead of the cigarette lighter.

Partner B: you don't want to remove this equipment, and you are supposed to ground your opinion.

Кроме представленных вариантов закрепления и отработки единиц, могут быть предложены и другие упражнения в виде реальных речевых ситуаций.

Заключение

Таким образом, моделируя профессиональный тезаурус, обучающиеся выстраивают тезаурус собственной языковой личности с учетом сложившихся культурно-языковых традиций. Технология, лежащая в основе данной методики, обеспечивает поэтапное профессиональное языковое совершенствование в смысловой и коммуникативной целостности с целью побудить студентов к созданию собственных речевых произведений. Дальнейшим направлением в изучении и моделировании технологий формирования описываемой компетенции является организация научно-исследовательской деятельности студентов: поиск аутентичных научно-технических текстов по специальности по главным терминам, т.е. ключевым словам в какой-либо предметной области, рефериование источников по тематике выпускной квалификационной работы, а также написание ее аннотации и подготовка доклада по теме данной работы на английском языке.

Литература

1. *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.
2. *Хуторской А.В.* Доктрина образования человека в РФ (проект, версия № 2 от 19.12.2014 г.) // А.В. Хуторской. Персональный сайт – Хроника бытия; 19.12.2014 г. URL: <http://khutorskoy.ru/be/2014/1219/index.htm> (дата обращения: 02.10.2018).
3. *Федеральный* государственный образовательный стандарт высшего образования по специальности 23.05.01 «Наземные транспортно-технологические комплексы» (уровень специалитета). URL: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=LAW&n=222406&rnd=0A1F0369BF231C502D21D2C2282494E9#00307800583002325> (дата обращения: 27.10.2018).
4. *Beliaeva L., Chernyavskaya V.* Technical writer in the framework of modern natural language processing task // Journal of Siberian Federal University. Series: Humanities. 2019. № 12 (1). Р. 30–31.
5. *Каргулов Ю.Н., Ружицкий И.В.* От словаря идиоглосс к словарю-тезаурусу // Язык: поиски, факты, гипотезы : сб. ст. к 100-летию со дня рождения акад. Н. Ю. Шведовой. М. : ЛЕКСРУС, 2016. С. 654–659.
6. *Карасик В.И.* Трансформация знания в современную эпоху: лингвокультурный аспект // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2017. № 3 (116). С. 88-94.
7. *Халеева И.И.* Основы теории обучения пониманию иноязычной речи (подготовка переводчиков) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / И.И. Халеева. М., 1990. 32 с.
8. *Зайцева Н.Ю.* К вопросу о параметрах дефиниции // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2016. № 12-3 (66). С. 103–106.

9. **Куликова И.С., Салмина Д.В.** Лингвистическая терминология в профессиональном аспекте. СПб.: Свое издательство, 2017. 332 с.
10. **Серова Т.С., Чайникова Г.Р.** Микро- и макроконтекст в учебном терминологическом лексиконе. Пермский национальный исследовательский политехнический университет // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкоznания и педагогики. 2018. № 1. С. 144–156.
11. **Пиотровский Р.Г.** Лингвистическая синергетика: исходные положения, первые результаты, перспективы. СПб. : Филол. ф-т СПбГУ, 2006. 160 с.
12. **Горбунов Ю.И.** Тезаурусное моделирование метаязыка современной лингвистики // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2015. № 3-2 (33-2). С. 188–192.
13. **Медведева Л.Г.** Методика формирования профессионально-ориентированного иноязычного тезауруса (английский язык, специальность 021100 – «ориспруденция»): автореф. дис. ... канд. пед. наук. Тамбов, 2008. 28 с.
14. **Холодная М.А.** Психология понятийного мышления: от концептуальных структур к понятийным способностям. М. : Институт психологии РАН, 2012. 288 с.
15. **Матвеева О.Н.** Формирование профессиональной компетенции у студентов – будущих переводчиков с использованием обучающего тезауруса : дис. ... канд. пед. наук. Самара, 2010. 216 с.
16. **Медведева Л.Г.** Принципы формирования профессионально-ориентированного тезауруса (на опыте работы со студентами ЮИ ТГУ) // Вестник Томского государственного университета. 2007. № 297. С. 47–49.
17. **Coursera.** URL: <https://www.coursera.org> (дата обращения: 07.10.2018).
18. **Maslis R.** Combining EU Terminology with Communication and Ontology Research // Terminology and Knowledge Engineering, 2014. P. 48–56.
19. **Eurotermbank.** URL: <http://www.eurotermbank.com> (дата обращения: 30.10.2018).

Сведения об авторах:

Бажутина Марина Михайловна – канд. филол. наук, доцент, Тольяттинский государственный университет (Тольятти, Россия). E-mail: kurs-veka21@yandex.ru

Брега Ольга Николаевна – канд. пед. наук, доцент, Тольяттинский государственный университет (Тольятти, Россия). E-mail: onmatveeva@tltsu.ru

Поступила в редакцию 20 октября 2019 г.

INDIVIDUAL PROFESSIONAL THESAURUS AS THE BASIS FOR THE FORMATION OF PROFESSIONAL FOREIGN LANGUAGE METALINGUISTIC COMPETENCE

Bazhutina M.M., Ph.D., Associate Professor, Togliatti State University (Togliatti, Russia). E-mail: kurs-veka21@yandex.ru

Brega O.N., Ph.D., Associate Professor, Togliatti State University (Togliatti, Russia). E-mail: onmatveeva@tltsu.ru

DOI: 10.17223/19996195/48/15

Abstract. The article deals with the formation of professional foreign language metalinguistic competence based on thesaurus modelling in training of students majoring in automotive industry. The relevance of the stated topic is due to the need to form not only professional skills that specialists possess to solve professional problems, but also a set of non-professional skills (“soft skills” or “flexible skills”), which are equally important. Among the latter, there are such metaprofessional skills that closely relate to the ability of successful communication both in interpersonal and intercultural communication with representatives of different cul-

tures. Professional terminology skills significantly improve professional foreign language communication, provide an opportunity to study international experience in different areas of industry. Ten years of teaching experience prove that not all the students majoring in non-linguistic areas are ready to apply English professional terms in their own speech. Moreover, there is confusion in the appropriate choice of professional term in context. The lack of the systemic representation of term units leads to the imperfection of the metalinguistic skills. The article assumes that foreign language training will meet the requirements of the time, if it is based on the method of formation of professional metalinguistic competence with the use of thesaurus modelling. The proposed method is based on the theory of the terminological sign, traditions of educational lexicography in teaching special vocabulary and thesaurus modelling, the theory of the foreign language world picture formation of the second linguistic identity in the professional area, the formation of the individual professional thesaurus. The authors outline all the four thesaurus formation stages through the set of exercises presented in the article.

Keywords: thesaurus; term; professional competence formation; metalinguistic competence; speech patterns.

References

1. Bezukladnikov K.E., Zhigalev B.A., Prokhorov A.A., Cruze B.A. (2018) Osobennosti formirovaniya multilingvalnoy obrazovatelnoy politiki v usloviyakh nelinguisticheskogo vuza [Peculiarities of multilingual educational policy formation in the context of non-linguistic university] // Jazyk i kul'tura – Language and culture. No. 42. pp. 163-180.
2. Khutorskoy A.V. (2014) Doktrina obrazovaniya cheloveka v RF [The doctrine of human education in the Russian Federation (draft, version number 2 of 12/19/2014)] // A.V. Khutorskaya. Personal site - Chronicle of life; 12.19.2014. URL: <http://khutorkoy.ru/be/2014/1219/index.htm> (Accessed: 02.10.2018).
3. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego obrazovaniya uroven' vysshego obrazovaniya po spetsial'nosti 23.05.01 «Nazemnye transportno-tehnologicheskie kompleksy» (uroven' spetsialiteta). [Federal State Educational Standard of Higher Professional Education for specialty 23.05.01 «Systems of Land Transport and Technology» (level of specialist)].
URL:<http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=LAW&n=222406&rnd=0A1F0369BF231C502D21D2C2282494E9#00307800583002325> (Accessed: 27.10.2018).
4. Beliaeva L., Chernyavskaya V. (2019) Technical writer in the framework of modern natural language processing task // Journal of Siberian Federal University. Series: Humanities. No. 12 (1). pp. 30-31.
5. Karaulov Yu.N., Ruzhickij I.V. (2016) Ot slovarya idiogloss k slovaryu-tezaurusu [From a dictionary of idioglosses to the dictionary-thesaurus] // Yazyk: poiski, fakty, gi-potezy: sbornik statej k 100-letiju so dnya rozhdeniya akademika N. Yu. Shvedovo – Language: quest facts, hypotheses: a collection of articles to the 100th anniversary of birthday of academician N. Shvedova. M.: LEXUS. pp. 654-659.
6. Karasik V.I. (2017) Transformaciya znanija v sovremennuju ehpohu: lingvokul'turnyj aspekt [Knowledge transformation in the modern period: linguocultural aspect] // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 3 (116). pp. 88-94.
7. Haleeva I.I. (1990) Osnovy teorii obucheniya ponimaniyu inoyazychnoj rechi: Podgotovka perevodchika [Fundamentals of the theory of teaching understanding of foreign speech: Preparation of an interpreter] avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk : 13.00.02. 32 p.
8. Zajeeva N.Yu. (2016) K voprosu o parametrah definiciji [On the question of definition parameters] // Filologicheskie nauki – Philological Sciences. Voprosy teorii i praktiki – Theory and practice. Tambov: Izdatel'stvo «Gramota» – Publishing House «Gramota». No. 12-3 (66). pp. 103-106.

9. Kulikova I.S., Salmina D.V. (2017) Lingvisticheskaya terminologiya v professional'nom aspekte [Linguistic terminology in professional aspect]. SPb.: Svoe izdatel'stvo – Own publishing house. 332 p.
10. Serova T.S., Chajnikova G.R. (2018) Mikro- i makrokontekst v uchebnom terminologicheskem leksikone [Micro-and macro-context in learner's terminological lexicon]. Permskij nacional'nyj issledovatel'skij politekhnicheskij universitet – PNRPU Bulletin. Issues in Linguistics and Pedagogics. No. 1. pp. 144-156
11. Piotrovskij R.G. (2006) Lingvisticheskaya sinergetika: iskhodnye polozeniya, pervye rezul'taty, perspektivy [Linguistic Synergetics: Initial Propositions, First Results, and Promises]. SPb.: Filologicheskij fakul'tet SPbGU – Philological faculty of SPU. 160 p.
12. Gorbunov Y.I. (2015) Tezaurusnoe modelirovanie metayazyka sovremennoj lingvistiki [Thesaurus modelling of modern linguistics meta-language] // Vektor nauki Tol'yattinskogo gosudarstvennogo universiteta – Science Vector of Togliatti state university. 3-2 (33-2). pp. 188-192.
13. Medvedeva L.G. (2008) Metodika formirovaniya professional'noorientirovannogo inoyazychnogo tezaurusa (anglijskij yazyk, special'nost' 021100 – «yurisprudenciya») [The method of forming a professionally-oriented foreign language thesaurus (English, specialty 021100 – «jurisprudence»)]: avtoref. dis. ... cand. ped. nauk : 13.00.02. 28 p.
14. Holodnaya M.A. (2012) Psihologiya ponyatijnogo myshleniya: Otkonceptual'nyh struktur k ponyatijnym sposobnostyam [Psychology of conceptual thinking: From conceptual structures to conceptual abilities]. Moscow, Izd-vo «Institut psihologii RAN» Publ. 288 p.
15. Matveeva O.N. (2010) Formirovanie professional'noj kompetencii u studentov – budushchih perevodchikov s ispol'zovaniem obuchayushchego tezaurusa: dis. ... kand. ped. nauk. [Formation of professional competence of students – future translators using a training thesaurus]: Pedagogics cand. diss. Samara. 216 p.
16. Medvedeva L.G. (2007) Principy formirovaniya professional'no orientirovannogo tezaurusa (na opyte raboty so studentami YuI TGU) [Principles of the formation of a professionally-oriented thesaurus (on the experience of working with students of law at TSU)] // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. No. 297. pp. 35-37.
17. Coursera. URL: <https://www.coursera.org> (Accessed: 07.10.2018).
18. Maslias R. (2014) Combining EU Terminology with Communication and Ontology Research // Terminology and Knowledge Engineering. pp. 48–56.
19. Eurotermbank. URL: <http://www.eurotermbank.com> (Accessed: 30.10.2018).

Received 20 October 2019

ОТ ASTP ДО ACTFL: РАЗВИТИЕ РЕЙТИНГОВЫХ ШКАЛ ДЛЯ ОЦЕНИВАНИЯ УСТНОЙ РЕЧИ В США

С.Р. Балуян

Аннотация. Современный подход к тестированию устной речи сформировался на основе многолетних исследований, направленных на разработку инструментов для измерения того, насколько человек хорошо владеет языком. Среди этих инструментов наиболее важными являются рейтинговые (оценочные) шкалы. В научном сообществе сложилось мнение, что методика оценивания навыков устной речи с помощью оценочных шкал впервые была разработана в Институте дипломатической службы Госдепартамента США (шкала FSI) в 1950-х гг. При этом возникает вопрос: есть ли свидетельства применения подобной методики до появления этих шкал? И как результаты теоретических и практических исследований способствовали дальнейшему ее развитию? В данном исследовании, основанном на изучении архивных материалов и вторичных источников, делается попытка ответить на поставленные вопросы. Вторая мировая война, а также последующие войны и международные конфликты, в которых участвовали США, потребовали смещения фокуса в обучении иностранным языкам на устную речь, что повлекло за собой смещение акцентов и в языковом тестировании. Оценивание навыков говорения, основанное на субъективном суждении экзаменатора, который мог лишь интуитивно определить, какую оценку поставить тестируемому, не отвечало требованиям времени. Решением проблемы оказалось создание нового поколения измерителей – прямых тестов, снабженных рейтинговыми шкалами, в которых критерии для оценивания были представлены в виде уровневых дескрипторов. Выявлено, что первые рейтинговые шкалы для определения уровня владения устной речью были предложены В. Каулферсом, Ф. Агардом и Г. Данкелом еще в 1940-х гг., за десятилетие до появления шкалы FSI. Краткий исторический обзор развития рейтинговых шкал позволил также проследить их эволюцию, определить современное состояние и предположить, что дальнейшее развитие методики оценивания устной речи будет связано не только с созданием компьютерных и интернет-версий тестов, но и их оцениванием с помощью компьютерных технологий. Сегодня решение таких глобальных задач невозможно без широкого междисциплинарного подхода и совместных усилий высококлассных специалистов из разных стран. Знание и профессиональная оценка событий в истории лингводидактики и языкового тестирования, а также опора на предыдущий опыт могут определить их путь к успеху.

Ключевые слова: история языкового тестирования; устное тестирование; критериальное оценивание; рейтинговые шкалы; оценочные шкалы; шкала FSI; шкала ILR; шкала ACTFL.

Введение

Основой эффективной коммуникации на изучаемом иностранном языке является умение говорить на нем. Развитие навыков устной речи

является важнейшей целью обучения, это то, ради чего большинство людей начинают изучать иностранный язык и на что направляют основные усилия их учителя. Так было не всегда. Трудности на пути к правильной и беглой речи через развитие и комплексное использование множества разнообразных автоматизированных навыков и умений, отсутствие большого прикладного значения часто вынуждали методистов выдвигать на первый план другие цели, такие как чтение и письмо. Тем не менее, роль устной речи в структуре обучения периодически менялась в зависимости от господствующей модели обучения иностранным языкам. Менялись и методы тестирования. В данной работе термин «тестирование» используется в своем широком для него значении в английском языке – «контроль с помощью проверочных заданий».

Понятие «устная речь» включает в себя интегрированные умения: продуктивные умения производить речь в звуковой форме – говорение, и рецептивные умения понимать звучащую речь – аудирование. Ввиду того, что оценивание аудирования не представляет особой трудности и возможно с помощью традиционных тестовых методик, не требующих применения оценочных шкал, которые являются объектом данного исследования, термин «устная речь» часто используется в значении, синонимичном термину «говорение».

В ранней истории языкового тестирования, в ее донаучный период, навыки говорения если и оценивались от случая к случаю, то суждения об их сформированности строились на интуиции, и говорить о какой-либо точности тестовых измерений не приходилось. В современный период устный экзамен занимает значительное место в практике обучения иностранным языкам, а усилия тестологов направлены на повышение объективности при их оценивании. Особенно сложной задачей при тестировании продуктивных видов речевой деятельности в целом и говорения в частности является максимальное освобождение оценки от субъективного мнения экзаменатора, что обеспечило бы повышение надежности тестов, и, следовательно, их общей эффективности. Решением проблемы оказалось создание нового поколения измерителей – уровневых рейтинговых (оценочных, критериальных) шкал, в которых критерии оценки представлены в виде дескрипторов. Работа над их совершенствованием идет уже не одно десятилетие. Они и сегодня находятся в центре внимания тестологов в странах с развитой тестовой культурой.

Отдельные вопросы истории создания и развития рейтинговых шкал рассматривались в работах Д. Барнуэлла, П. Лоу, Г. Солленбергера, Б. Спольски, Г. Фулчера и др., однако пока еще не удалось собрать целостную картину их эволюции.

В научном сообществе сложилось мнение, что первая критериальная шкала, известная как шкала FSI, была создана в 1950-х гг. в Ин-

ституте дипломатической службы Госдепартамента США (Foreign Services Institute, FSI) и предназначалась для оценивания уровня владения языком с помощью тестов в формате устного собеседования. При этом возникает вопрос: есть ли свидетельства применения подобной методики до появления этих шкал? И как результаты теоретических и практических исследований способствовали ее дальнейшему развитию? В данной работе, основанной на изучении архивных материалов и вторичных источников, делается попытка ответить на поставленные вопросы.

Методология

Для решения задач исследования в рамках системного подхода к изучению педагогических явлений (П.К. Анохин, И.В. Блауберг, В.Н. Садовский, Э.Г. Юдин), системно-исторического подхода (М.С. Бургин, Ф.Ф. Королев, А.И. Ракитов) был применен комплекс методов, как общенаучных, так и специальных, свойственных историко-научным исследованиям. Выбор их определялся логикой исследования, что позволило обеспечить объективность и научную достоверность его результатов.

Критический анализ литературы по вопросам зарождения и эволюции методов языкового тестирования позволил собрать научные данные по теме исследования, определить существующие точки зрения на проблему и достижения в данной области. Прежде всего, это работы Л. Бахмана, Д. Барнуэлла, Дж. Кларка, А. Дейвиса, Ф. Хинофотис, Дж. Оллера-мл., Б. Спольски. Российские тестологи также уделяли внимание отдельным аспектам изучаемой проблемы, среди них А.А. Алексеева, Н.И. Башмакова, Н.Н. Кукуева, С.П. Макушева, А. Павленко, И.Ю. Павловская, И.А. Рапопорт, Р. Сельг, И. Соттер, С. П. Суворов. В 1969 г. в Таганроге были опубликованы результаты исследования И.А. Цатуровой «Из истории развития тестов в СССР и за рубежом», большая часть которого посвящена развитию тестовых методов контроля за рубежом, что вполне объяснимо: в XX в. именно в странах Запада, и особенно в США, тесты приобрели большое значение в психологии, педагогике, медицине, промышленном производстве и других областях жизнедеятельности общества. Вопросы истории развития языкового тестирования и, в частности, тестирования устной речи рассматриваются и в других ее работах [1, 2].

Данные были также получены в результате анализа первичных источников – самих рейтинговых шкал для оценивания устных тестов, разработанных на различных этапах развития языкового тестирования.

Нarrативный метод был использован для сведения собранных фактов в единое повествование и их интерпретации, исходя из опреде-

ленных причинно-следственных связей, для последующего первичного анализа.

Исторический (историко-генетический) метод позволил рассмотреть предмет исследования в его развитии, помог найти истоки рейтинговых шкал для оценивания при языковом тестировании, выявить преемственность в их создании и использовании, лучше понять современное состояние проблемы и прогнозировать их развитие в будущем.

Сравнительный метод был применен для асинхронного сопоставления рейтинговых шкал в разных временных отрезках.

Для комплексного исследования процессов и фактов в истории развития рейтинговых шкал для оценивания устной речи также были проведены семантико-терминологический анализ, логический анализ, синтез и интерпретация полученной информации.

Исследование и результаты

Экзамен с участием специально подготовленных рейтеров (экспертов), использующих методику оценивания навыков говорения с помощью рейтинговых шкал, как холистических, так и аналитических, сегодня все чаще становится частью коммуникативного обучения иностранным языкам и проверки общего уровня владения им. Рейтинговая шкала представляет собой упорядоченный набор уровневых дескрипторов, т.е. содержит описание умений, характерных для каждого уровня компетенции, определяемой данной шкалой. Методика оценивания с помощью рейтинговых шкал дает возможность не ограничиваться лишь выставлением того или иного балла по итогам устного тестирования, но также позволяет более полно судить об общем уровне владения говорением, дифференцируя умения и навыки по степени сформированности (например, хорошее произношение, достаточно беглая речь, обширная лексика, однако много грамматических ошибок и нарушения в использовании регистра общения). В настоящее время уже сложно представить себе, что языковое тестирование когда-то обходилось без этой методики.

История образовательных институтов США не знает времени, когда не существовало каких-либо форматов оценивания. Языковое тестирование появилось на рубеже XIX и XX вв. с началом использования первых «объективных» тестов в практике обучения современным иностранным языкам. В каждый из периодов истории языкового тестирования доминировала определенная «школа» со своей методикой педагогического измерения. Смена этих методик была детерминирована лингвистическими, историческими и культурными факторами.

Ранняя история языкового тестирования ассоциируется с так называемым грамматико-переводным методом обучения языкам

(Grammar Translation Method), имевшем целью обучить студентов чтению и переводу и создать иллюзию их «эрудированности». Вот почему в тот период устному экзамену не было уделено должного внимания. Напротив, широко распространенный «прямой метод» обучения (Direct method), делавший упор именно на говорении, подразумевал обязательное оценивание устной речи. Однако в то время задача объективного оценивания устной речи считалась неразрешимой, и такие тесты обладали чрезвычайно низкой надежностью. Оценивание говорения основывалось на субъективном суждении опытного экзаменатора, который мог лишь интуитивно определить, какую оценку поставить тестируемому.

Основоположником тестовых технологий и методики использования оценочных шкал для научного изучения индивидуальных особенностей считается английский исследователь Френсис Гальтон, хотя, судя по результатам некоторых исследований, он не был первым, кто разработал систематический метод оценивания личности [3, 4]. Прошло несколько десятилетий, прежде чем эта методика была адаптирована для применения в языковом тестировании.

Первой рейтинговой шкалой для оценивания уровня владения иностранным языком, как было отмечено выше, признается шкала FSI. Однако исследование позволило выявить, что еще в 1940-х гг. У. Каулферс, и позднее Ф. Агард и Г. Данкел предложили подобную методику и даже разработали простейшие шкалы для оценивания навыков говорения.

Как известно, в области военной подготовки обучение иностранным языкам и языковое тестирование всегда являлись важным звеном, поскольку во всех конфликтах и миротворческих операциях умение свободно общаться является жизненно необходимым. В годы Первой мировой войны быстрыми темпами развивалось психологическое тестирование, основные принципы которого были экстраполированы на педагогическое, и, в частности, языковое тестирование. В результате широкое применение получили так называемые объективные тесты с заданиями множественного выбора, установления соответствия, альтернативного выбора и т.д.

Вторая мировая война также оказала значительное влияние на развитие языкового тестирования. Необходимость подготовки кадров, владеющих иностранными языками, стала очевидной, как только было принято решение о вступлении США в войну. По Армейской специализированной программе подготовки кадров (Army Specialized Training Program, ASTP) в 1943–1944 гг. прошли обучение 140 тыс. человек. В рамках этой программы на базе 55 университетов США были подготовлены медицинские работники, инженеры, ученые, дантисты, психологи. Программа также включала обучение иностранным языкам с упором на разговорную речь – на 500 интенсивных языковых курсах велась подготовка по 30 (по другим данным 34) иностранным языкам.

Г. Майрон отмечает, что до 1940-х гг. главной целью обучения иностранным языкам в США оставалось чтение. Американские солдаты не были подготовлены к выполнению своих обязанностей, требующих владения иностранными языками [5]. Армейская программа подготовки кадров, а также последующие войны и международные конфликты, в которых участвовали США, потребовали смещения фокуса на устную речь, т.е. говорение и понимание речи на слух, что повлекло за собой смещение акцентов и в языковом тестировании. Ф. Гиго пишет, что армии нужны были тесты, которые оценивались бы с помощью критериев и позволяли бы определить два положительных уровня владения языком – высший «expert» и достаточный «competent»:

1. Trainees who have satisfied the institutional authorities that they can both comprehend and speak the language as well as a person with the same amount of formal schooling should speak his mother tongue, will be graduated from Term 6 and will be designated on availability reports as expert [6. Р. 359] (Слушателям, которые убедили руководство учебного заведения в том, что они понимают и говорят на языке так же, как носители языка с таким же как у них уровнем образования, будет зачен 6-й семестр и присвоен уровень «высший» – здесь и далее перевод наш. – С.Б.).

2. Trainees who have satisfied the institutional authorities that they can readily comprehend the language as spoken by one adult native to another and can speak the language well enough to be intelligible to natives on non-technical subjects of military importance, will be graduated from Term 6 and will be designated on availability results as competent [Ibid. Р. 360] (Слушателям, которые убедили руководство учебного заведения в том, что они понимают разговор двух взрослых носителей языка и говорят на языке на военные нетехнические темы так, что их понимает носитель языка, будет зачен 6-й семестр и присвоен уровень «достаточный»).

Несмотря на простоту и лаконичность, именно эта двухуровневая шкала может претендовать на роль первой рейтинговой шкалы для устных языковых тестов, снабженной критериями оценивания. Тем не менее в практике тестирования она широко не использовалась. В оценивании преобладали традиционные трехбалльная (отлично, хорошо, удовлетворительно) и стобалльная (процентный балл) системы.

В начале 1940-х гг. В. Каулферс предложил методику оценивания навыков чтения, аудирования и говорения с помощью ранжированных критериев, тем самым приблизившись к армейским требованиям к языковому тестированию. Он отмечал, что характер тестовых заданий должен быть таким, чтобы предоставить конкретные и очевидные доказательства готовности испытуемого к общению в реальной жизненной ситуации, когда отсутствие способности понимать и говорить может

стать серьезным препятствием для безопасности или эффективного исполнения своих военных обязанностей [7. Р. 137].

Для теста, состоящего из трех частей (получение услуг, запрашивание информации, предоставление информации), Каулферс предложил две категории для оценивания: объем устного высказывания и качество устного высказывания.

Шкала для оценивания объема высказывания выглядела так:

A. Can make known only a few essential wants in set phrases or sentences. – Может выразить только несколько простых желаний с помощью стандартных фраз или предложений.

B. Can give and secure the routine information required in independent travel abroad. – Может предоставлять и получать информацию, самостоятельно путешествуя за границей.

C. Can discuss common topics and interests of daily life extemporaneously. – Может обсуждать ежедневные общие темы и интересы без предварительной подготовки.

D. Can converse extemporaneously on any topic within the range of his knowledge or experience – Может говорить на любые темы в пределах своих знаний и опыта без предварительной подготовки [Ibid. Р. 144].

Шкала для оценивания качества устной речи выглядела так:

0. Unintelligible or no response – Ответ непонятный или нет ответа.

A literate native would not understand what the speaker is saying, or would be confused or mislead. – Грамотный носитель языка не понял бы, что говорят, или понял бы неправильно.

1. Partially intelligible – Ответ частично понятный.

A literate native might be able to guess what the speaker is trying to say. The response is either incomplete, or exceedingly hard to understand because of poor pronunciation or usage. – Грамотный носитель языка мог бы предположить, что пытается сказать говорящий. Ответ либо неполный, либо чрезвычайно трудно понять из-за плохого произношения или использования языка.

2. Intelligible but labored – Ответ понятный, но затрудненный.

A literate native would understand what the speaker is saying, but would be conscious of his efforts in speaking the language. The delivery is hesitating, or regressive, but does not contain amusing or misleading errors in pronunciation or usage. – Грамотный носитель языка понял бы говорящего, но заметил бы усилия, которые прилагаются для высказывания. Речь с паузами хезитации, но не содержит забавных или препятствующих пониманию ошибок в произношении или использовании языка.

3. Readily intelligible – Ответ совершенно понятный.

A literate native would readily understand what the speaker is saying, and would not be able to identify the speaker's particular foreign nationality. – Грамотный носитель языка легко понял бы говорящего и

не был бы в состоянии определить, что собеседник иностранец [7. Р. 144].

Следующая шкала была предложена для оценивания навыков аудирования:

0 Cannot understand the spoken language. – Не может понять речь говорящего.

1–5 Can catch a word here and there and occasionally guess the general meaning through inference. – Улавливает отдельные слова и от случая к случаю догадывается об общем значении сказанного из контекста.

6–10 Can understand the ordinary questions and answers relating to the routine transactions involved in independent travel abroad. – Может понять простые вопросы и ответы, относящиеся к обычным ситуациям во время путешествия за границу.

11–15 Can understand ordinary conversation on common non-technical topics, with the aid of occasional repetition or paraphrastic restatements. – Может понять простой разговор на общие нетехнические темы, изредка нуждаясь в повторении и перефразировании.

16–20 Can understand popular radio talks, talking-pictures, ordinary telephone conversations, and minor dialectical variations without difficulty. – Без труда может понять популярные радиопередачи, звуковые фильмы, обычный телефонный разговор, а также распознать небольшие диалектные вариации в речи [Ibid. Р. 139].

Тест, предложенный Каулферсом, и рекомендуемая им методика оценивания были сходны с тестами, принятыми позже, в следующее десятилетие, для оценивания устной речи. Однако практического применения в то время они так и не получили.

В 1944 г. Ф. Агард и Г. Данкел начали глубокое изучение проблем в области обучения иностранным языкам, включая языковое тестирование, которое стало известно под названием «Чикагское исследование» (Chicago study). Результаты его были опубликованы в 1948 г. Относительно возможности контроля навыков говорения они сделали следующий вывод: «Что касается продуктивных тестов устной речи, мы не обнаружили таковых для общего пользования» [8. С. 55]. Они же сами и попытались восполнить этот пробел, разработав инновационный для того времени тест, измеряющий, по их терминологии, «communicative ability-intelligibility», то есть то, что мы сегодня называем коммуникативными умениями.

Тест имел следующую структуру. Часть первая предлагала серию картинок для описания. Задание второй части под названием «развернутая речь» было сложнее – тестируемый должен был продолжительно говорить на заданную тему без предварительной подготовки.

Для низкого уровня владения языком, например, предлагалось такое задание:

You are talking with a Spanish-speaking person who has never been to the United States. Describe to him the town or city in which you live. – Вы говорите с носителем испанского языка, который никогда не был в Соединенных Штатах. Опишите ему город, в котором живете.

Для стимулирования продолжения речи также задавались дополнительные вопросы:

This person is also interested in what a North American home looks like. Describe to him the home in which you live. – Этот человек также интересуется тем, как обычно выглядит дом в Северной Америке.

Для высокого уровня задание было более сложным:

You have met a young German in Europe who seems to you to have the makings of an outstanding American citizen. You resolve to try to convince him that he should emigrate to the United States. Talk to him about the United States so that you may help him decide whether he would like to come. – Вы встретили молодого немца в Европе и подумали, что он мог бы стать замечательным гражданином Америки. Вы решаете убедить его переехать жить в Соединенные Штаты. Поговорите с ним о США так, чтобы помочь ему решить, хочет ли он этого или нет.

Для стимулирования продолжения речи, при необходимости, также задавались дополнительные вопросы:

Your young German friend is interested in American schools. Describe to him life at the school you attend. – Вашего молодого немецкого друга интересует вопрос об американских школах. Опишите жизнь в школе, которую вы посещаете.

Стимулы для третьей части, проверяющей диалогическую речью, были записаны на фонограф. Сначала тестируемый слышал голос, который задавал вопрос на иностранном языке, затем второй голос, который указывал на родном языке, как на него отвечать:

1-й голос: *¿Cómo está usted?* – Как дела?

2-й голос: Tell him you're fine and ask him how he is. – Скажи, что у тебя все хорошо, и спроси, как у него дела.

Для оценивания каждой части теста была разработана шкала с баллами от 0 до 2. Первая и третья части оценивались холистически. Дескрипторы каждого из уровней шкалы соответствовали степени успешности передачи сообщения:

Part 1. Picture series – Часть первая. Серия картинок

2 – Conveys a simple description completely and correctly. – Речь при простых описаниях правильная и полностью понятная.

Conveys the simple description completely and correctly, but elaborates and in so doing makes some error or errors of vocabulary, grammar, or pronunciation – errors which interfere little with the understandability of the utterance. – Речь при простых описаниях полная и правильная, но при развертывании речи допускает ошибку или ошибки в использовании

лексики, в грамматике или произношении, которые не влияют на понимание высказывания.

1 – Conveys the simple description with one or more errors of vocabulary, grammar, or pronunciation, these errors being such as not to interfere with the understandability of simple description. – При простых описаниях допускает одну или больше ошибок в использовании лексики, в грамматике или произношении, которые не влияют на понимание высказывания.

0 – Conveys very little meaning. – В высказывании мало смысла.

Conveys the wrong meaning. – Значение высказывания искажается.

Makes errors which obscure the meaning. – Допускает ошибки, которые делают речь непонятной.

Says nothing – Ничего не говорит [8. С. 57].

Part 3. Conversation – Часть третья. Разговор

2 – Expresses ideas accurately. – Точно передает смысл.

1 – Partially incorrect. – Частично неправильно.

Conveys the correct idea but has one or more errors of grammar. – Смысл передает правильно, но с одной или двумя грамматическими ошибками.

Conveys almost the correct idea, having one or two errors of vocabulary. – Смысл передает почти правильно, но с одной или двумя ошибками в использовании лексики.

0 – Only small part of idea conveyed. – Передает смысл частично.

Wrong idea conveyed. – Смысл передает неправильно.

Not understandable. – Не понятно.

No utterance made – Не высказывается [Там же. С. 59].

Для оценивания второй части экзаменатор использовал четырехкомпонентную аналитическую шкалу, проверяющую беглость речи, владение лексикой, произношение и грамматику:

Fluency – Беглость речи

2 – Speaks smoothly, phrasing naturally according to his thoughts. – Говорит гладко, естественно делая высказывание на смысловые группы в соответствии с речевым намерением.

1 – Occasionally hesitates in order to search for the right word or to correct an error. – От случая к случаю делает паузы в поисках правильного слова или для исправления ошибки.

0 – Speaks so haltingly that it is difficult to understand the thought he is conveying. – Говорит так сбивчиво, что трудно понять смысл сказанного.

Vocabulary – Лексика.

2 – Vocabulary adequate for expressing the ideas he wishes to convey. – Словарный запас достаточен для передачи смысла высказывания.

1 – Manages to convey his ideas in part, but in several instances uses an incorrect word or fails to find any word to use. – Может частично пере-

дать смысл высказывания, однако в некоторых случаях использует неправильное слово или не находит нужного слова.

0 – Cannot communicate his thought because he does not have an adequate vocabulary. – Не может передать смысл высказывания из-за недостатка словарного запаса.

Pronunciation and Enunciation – Произношение и дикция.

2 – Sufficiently approaches native speech to be completely understandable. – Достаточно близко к речи носителя языка и полностью понятно.

1 – Can be understood, though with difficulty, because there are sounds which he does not utter correctly. – Можно понять, но с определенными трудностями, так как некоторые звуки произносит неправильно.

0 – Would not be understood by natives because his pronunciation is so different from theirs. – Носителю языка не было бы понятно, так как его произношение сильно отличается от их произношения.

Grammatical Correctness – Грамматическая правильность.

2 – Speaks correctly with no serious errors in correct grammatical usage. – Говорит правильно без серьезных грамматических ошибок.

1 – Speech is understandable, but there are serious grammatical errors. – Речь понятна, но присутствуют серьезные грамматические ошибки.

0 – Speech is not readily understandable because it is so full of grammatical errors – Речь почти непонятна из-за большого количества грамматических ошибок [8. С. 58].

Тесты для определения уровня практического владения языком Агарда и Данкела, снабженные критериями для их оценивания, были инновационными для того времени. Система критериально-ориентированного тестирования, которую они рекомендовали, была внедрена государственными учреждениями Соединенных Штатов лишь десять лет спустя, когда проявились последствия недостаточного внимания властей к вопросу обучения иностранным языкам. Нехватка кадров, владеющих языками, во время войны с Японией, а затем и с Кореей, а также усиление холодной войны продемонстрировали, насколько важно незамедлительно приняться за решение проблемы. В 1952 г. правительством США было издано постановление о национальной мобилизации и кадрах, на основании которого комиссии по делам гражданской службы было поручено составить список служащих дипломатического корпуса, владеющих иностранными языками [9]. Декану Языковой школы Института дипломатической службы поступило распоряжение из офиса Госсекретаря Дина Ачесона (Dean Acheson) с требованием разработать критерии, которые помогли бы определить уровень языковой подготовки служащих. В служебной записке указывалось, что кри-

терии должны дифференцировать измеряемые уровни от «отсутствие знания» иностранного языка до «полное владение» [10].

Специально созданная для решения этой задачи межведомственная комиссия под руководством декана, доктора Генри Ли Смита (Dr. Henry Lee Smith), приступила к разработке дескрипторов уровней владения языком для последующего тестирования и составления требуемого списка служащих различных ведомств с указанием уровня владения ими иностранным языком. В состав комитета были включены представители различных государственных учреждений, заинтересованных в решении поставленной задачи.

Члены комиссии понимали, что особой проблемой устного тестирования является получение пригодного для анализа образца речи, подлежащего надежному и валидному оцениванию. Такие образцы они получили от сотрудников дипломатического корпуса, владеющих иностранными языками в различной степени. Затем приступили к созданию шкал. Задача была сложная, но шаг за шагом они разработали стандартизованную шестиуровневую шкалу – от 0 («не владеет языком») до 5 («эквивалентный уровню образованного носителя языка»). Эти баллы были соотнесены с кратким описанием умений и навыков, соответствующих каждому уровню.

В 1952 г. критерии прошли апробацию, а в 1956 г. подверглись серьезной переработке. Если в версии 1952 г. описание каждого уровня ограничивалось одним предложением, то в модернизированной версии оно расширилось до 100 слов. И с 1956 г. (или 1957 г., по другим данным) с помощью теста в формате устного собеседования (Oral Interview, OI), снабженного этими оценочными шкалами, начали определять уровень практического владения языком. Несмотря на то, что время от времени в шкалы вносились какие-то поправки, в целом, дескрипторы уровней владения устной речью остались теми же. Как считает Б. Спольски, в истории языкового тестирования тест в формате устного собеседования, созданный в Институте дипломатической службы Государственного департамента США в период с 1952 по 1956 г., занимает почетное место первого инструмента для измерения уровня практического владения языком [11. С. 99]. В 1958 г. устное тестирование для определения уровня практического владения языком стало обязательным для всех чиновников дипломатической службы.

Вскоре предложенная методика стала активно применяться и за пределами Госдепартамента и его подразделений – в Министерстве обороны, Центральном разведывательном управлении, Федеральном бюро расследований, а также в Корпусе мира [12–14].

Стандартизация методики оценивания с помощью четко структурированного теста в формате собеседования, снабженного рейтинговыми шкалами, позволила повысить его объективность. Эта инновация

привела к существенному повышению межрейтерской надежности теста (*inter-rater reliability*) и, следовательно, общей надежности теста, изначально обладающего высокой валидностью. Тест использовали не только в США. Он получил широкое признание в мире и был известен как *Интервью FSI* (*FSI interview*), или просто *FSI*.

Интерес властей к вопросам обучения иностранным языкам и языковым тестам возобновился в 1960-х гг. Одной из причин опять явились война – на этот раз война во Вьетнаме. В 1968 г. была разработана новая модернизированная шкала усилиями Межведомственного языкового круглого стола (*Interagency Language Roundtable*, ILR). Под таким названием несколько различных учреждений правительства объединились с целью координации работы и обмена информацией, связанной с владением госслужащими иностранными языками. Шкала содержала дескрипторы базовых уровней во всех четырех видах речевой деятельности – говорении, аудировании, чтении и письме – и была размещена в справочнике для персонала правительства США. Задача определения уровня владения языком госслужащих была, наконец, решена. В 1976 г. у шкалой ILR 1968 г. начали пользоваться в НАТО.

В последующие годы работа над совершенствованием шкалы ILR была продолжена. К 1985 г. у нее были внесены изменения – включено полное описание уровней «плюс» в систему оценивания. Были добавлены уровни 0+, 1+, 2+, 3+ или 4+ для более точного оценивания в тех случаях, когда языковые и речевые умения значительно превышают требования одного уровня, но еще не полностью соответствуют критериям следующего уровня. В итоге получилось 11 уровней оценки [14]. Шкалами можно было пользоваться также для оценивания сформированности отдельных навыков, таких как чтение, говорение, аудирование, письмо, перевод, аудиоперевод, устный перевод и межкультурное общение.

С тех пор официальные дескрипторы уровней владения языком известны как «шкала ILR» (*ILR Scale*) или «Определения ILR» (*ILR Definitions*). Несмотря на то, что сами тесты в различных правительственные учреждениях отличаются в зависимости от их потребностей, все они пользуются шкалой, которая стала стандартным инструментом измерения уровня практического владения языком.

В 1978 г. Служба тестирования в образовании (*Educational Testing Service*, ETS) получила грант от Министерства образования США на разработку дескрипторов уровней владения иностранным языком для использования в сферах образования, бизнеса и других. В основу новой шкалы легла та же шкала *FSI*, и работа по ее модернизации продолжалась вплоть до окончания гранта. Затем исследования были продолжены в Американском совете по обучению иностранным языкам (*American Council on the Teaching of Foreign Languages*, ACTFL) и в 1981 г.,

наконец, была предложена новая десятиуровневая шкала с усовершенствованными дескрипторами уровней, ставшая известной как шкала ACTFL. Для подготовки экзаменаторов, использующих эту шкалу, были организованы специальные тренинги. С того времени ACTFL и языковые службы правительства США координируют работу двух крупнейших тестовых систем.

В разработку широко известного стандартизованного теста ACTFL *Интервью для определения уровня владения устной речью* (Oral Proficiency Interview, OPI) также были заложены принципы теста *Интервью FSI*. В основном, тест OPI использовался для носителей английского языка, однако с созданием компьютерной версии теста (OPIc) в сотрудничестве с LanguageTesting International (LTI) – подразделением компании Samsung, он стал доступнее и набирает популярность за пределами страны. Тест оценивается сертифицированными экспертами в США по шкалам ACTFL или ILR.

Заключение

Таким образом, в США рейтинговые шкалы для измерения уровня владения устной речью приобрели современный вид в результате многолетних исследований тестологов. Пионерами в этой области традиционно считаются сотрудники Института дипломатической службы при Государственном департаменте и других госучреждений, заинтересованных в определении уровня владения языком своих сотрудников. Разработанные ими в 1950-х гг. и в 1960-х гг. шкалы FSI и ILR получили широкую известность и стали основой для создания других подобных шкал.

Однако изучение архивных материалов и вторичных источников позволило сделать выводы о более раннем использовании методики оценивания уровня владения устной речью с помощью рейтинговых шкал. Идея критериально-ориентированного измерения в лингводидактике зародилась еще в 1940-е гг. и нашла отражение в работах В. Каулферса, а также Ф. Агарда и Г. Данкела. Краткий исторический обзор развития рейтинговых шкал позволил также проследить их эволюцию, определить современное состояние и предположить, что дальнейшее развитие методики оценивания устной речи будет связано не только с созданием компьютерных и интернет-версий тестов, но и их оцениванием с помощью компьютера. Сегодня решение таких глобальных задач невозможно без широкого междисциплинарного подхода и совместных усилий высококлассных специалистов из разных стран. Знание и профессиональная оценка событий в истории лингводидактики и языкового тестирования, а также опора на предыдущий опыт могут определить их путь к успеху.

Литература

1. Цатуррова И.А. Из истории развития тестов в СССР и за рубежом. Таганрог, 1969.
2. Цатуррова И.А., Балуян С.Р. Тестирование устной коммуникации. М. : Высш. шк., 2004.
3. Ellson D.G., Ellson E.C. Historical note on the rating scale // Psychological Bulletin. 1953. № 50 (5). P. 383–384.
4. McReynolds P., Ludwig K. On the history of rating scales // Personality and Individual Differences. 1987. № 8 (2). P. 281–283.
5. Myron H. Teaching French to the Army // The French Review. 1944. № 17 (6). P. 345–52.
6. Ghigo F. Standardized Tests in the ASTP at the University of North Carolina // The French Review. 1944. № 17 (6). P. 358–360.
7. Kaufers W.V. War-time developments in modern language achievement testing // Modern Language Journal. 1944. № 28. P. 136–150.
8. Agard F., Dunkel H. An investigation of second-language teaching. Chicago : Ginn & Company, 1948.
9. Barnwell D.P. A History of Foreign Language Testing in the United States: from its beginnings to the present. Tempe, Arizona : Bilingual Press, 1996.
10. Stansfield C.W. ACTFL Speaking proficiency guidelines. ERIC Digest. Washington, DC : ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics, 1992. Retrieved from ERIC database (ED 347 852).
11. Spolsky B. Measured words. Oxford : Oxford University Press, 1995.
12. Sollenberger H. Development and Current Use of the FSI Oral Interview Test // Direct testing of speaking proficiency. Theory and application / Clark L.D. (ed.). Princeton, NJ : Educational Testing Service, 1978. P. 1–12.
13. Wilds C.P. The Oral Interview Test // Testing Language Proficiency / R.L. Jones, B. Spolsky (eds). Washington, DC : Center for Applied Linguistics, 1975. P. 29–38.
14. Lowe P. The ILR Oral Interview: Origins, Applications, Pitfalls, and Implications // Die Unterrichtspraxis. 1983. № 16 (2). P. 230–244.

Сведения об авторе:

Балуян Светлана Размиковна – доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры лингвистического образования, Южный федеральный университет (Ростов-на-Дону, Россия). E-mail: baluyans@sfedu.ru

Поступила в редакцию 7 ноября 2019 г.

ASTP TO ACTFL: THE DEVELOPMENT OF RATING SCALES FOR ORAL LANGUAGE TESTING IN THE USA

Baluyan S.R., D.Sc. (Education), Professor at the Department of Linguistics, Southern Federal University (Rostov-on-Don). E-mail: baluyans@sfedu.ru

DOI: 10.17223/19996195/48/16

Abstract. The modern approach to oral language testing is the outgrowth of quite a long research and cooperative development of measurement instruments intended to evaluate how well a person speaks a language. Among these instruments the most important are rating (assessment) scales. Most studies seem to agree that the Foreign Services Institute rating scale devised in 1950-s in the USA originates rating scale methodology in oral language testing. The question then arises: is there evidence of the applications of performance rating scales prior to them? And how have they evolved over time? The present study based on data obtained from an archival database and secondary sources attempts to fill this gap and get an in-depth historical understanding of the subject. World War II and posterior wars and interna-

tional conflicts, in which the United States participated, demanded to shift the language teaching curricula toward more aural and oral methods and to focus on speaking ability training which resulted in a shift in testing practices. The routine of testing speaking skills based on intuitive judgement of the experienced examiner did not score the tests accurately and so didn't meet the demands of the time. The problem was solved by introducing a new generation of measuring instruments – direct tests where the test taker's performance was judged against a fixed set of criteria described in rating scales on several ascending levels or bands. This work's originality is rooted in providing evidence of several applications of rating scales earlier in 1940-s by W. Kaulfers, F. Agard and H. Dunkel. A brief chronological account helped to trace back their evolution and detect the current state. It also helped "looking back to look forward" and get some perspectives for their future. We suggest that further development of oral language assessment techniques would be associated not only with the construction of computer and Internet versions of tests, but also their computer-aided assessment. Today, the solution of such global tasks is impossible without a broad interdisciplinary approach and joint efforts of highly qualified specialists from different countries. Knowledge and professional comprehension of events in the history of applied linguistics and language testing, as well as reliance on previous experience, can determine their success.

Keywords: Language testing history; oral testing; criterion referenced assessment; rating scales; assessment scales; FSI scale; ILR scale; ACTFL scale.

References

1. Tsaturova, I.A. (1969) From the history of the development of tests in the USSR and abroad. Taganrog
2. Tsaturova, I.A., Baluyan, S.R. (2004) Testing oral communication. M.: Higher School.
3. Ellson, D.G. & Ellson, E.C. (1953). Historical note on the rating scale. *Psychological Bulletin*, 50(5), 383-384. <http://dx.doi.org/10.1037/h0054149>
4. McReynolds, P. & Ludwig, K. (1987). On the history of rating scales. *Personality and Individual Differences*, 8 (2), 281-283. [https://doi.org/10.1016/0191-8869\(87\)90188-7](https://doi.org/10.1016/0191-8869(87)90188-7)
5. Myron, H. (1944). Teaching French to the army. *The French Review*, 17 (6), 345–352.
6. Ghigo, F. (1944). Standardized Tests in the ASTP at the University of North Carolina. *The French Review*, 17(6), 358-360. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/381627>
7. Kaulfers, W.V. (1944). War-time developments in modern language achievement testing. *Modern Language Journal*, 28, 136-150.
8. Agard, F and Dunkel, H (1948). *An investigation of second-language teaching*. Chicago: Ginn & Company.
9. Barnwell, D. P. (1996). *A History of Foreign Language Testing in the United States: from its beginnings to the present*. Tempe, Arizona: Bilingual Press.
10. Stansfield, C.W. (1992, September), ACTFL Speaking proficiency guidelines. *ERIC Digest, ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics, Washington, DC*. Retrieved from ERIC database (ED 347 852).
11. Spolsky, B. (1995). *Measured words*. Oxford: Oxford University Press.
12. Sollenberger, H, (1978). Development and Current Use of the FSI Oral Interview Test. In L.D. Clark (Ed), *Direct testing of speaking proficiency. Theory and application* (pp. 1-12). Princeton, NJ: Educational Testing Service.
13. Wilds, C.P. (1975). The Oral Interview Test. In R.L. Jones & B. Spolsky (Eds), *Testing Language Proficiency* (pp. 29-38). Washington, DC: Center for Applied Linguistics.
14. Lowe, P. (1983). The ILR Oral Interview: Origins, Applications, Pitfalls, and Implications. *Die Unterrichtspraxis / Teaching German*, 16(2), 230-244. doi:10.2307/3530138

УДК 378.4
DOI: 10.17223/19996195/48/17

**УЧЕБНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО
ФОРМИРОВАНИЯ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ
КОМПЕТЕНТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ МЛАДШЕГО
ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА НА УРОКАХ
АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА**

К.Э. Безукладников, Б.А. Крузе, Е.С. Мелехина

Аннотация. В настоящее время в условиях информационного общества все больше внимания уделяется процессу обучения и воспитания. Современные подростки имеют значительные сдвиги в процессах восприятия и мышления, мотивационной и эмоционально-волевой сферах, ценностных ориентирах, пространстве деятельности и эмоциональном стрессе. Наиболее эффективным способом повышения качества учебно-воспитательной мотивации младших подростков является организация учебно-познавательной деятельности на уроках, так как реализация учебного запроса помогает научить школьников быть самостоятельными, создавать познавательные мотивы и исследовательские способности, инициировать, планировать, грамотно реализовывать и оценивать результаты любой деятельности. В статье дается определение обучающей исследовательской деятельности и описывается, как ее можно применять в процессе обучения в школе, поскольку она обучает задавать правильные вопросы при планировании, что позволит добиться успеха в любой деятельности, как учебной, так и вне школы. Учебно-познавательная деятельность может изменить способ восприятия информации и мышления школьников, научит задавать правильные вопросы. В традиционной системе обучения основное внимание уделяется знаниям и формированию умений и навыков. При этом ученики часто не понимают, в каких жизненных ситуациях они могут применяться полученные знания и навыки. В современной школе планирование обучения с поддержкой по внутренним личным мотивам будет наиболее эффективным: нужно начинать с цели, что поможет показать важность и применимость учебного материала и модальности действий в жизненных ситуациях; после этого нужно определить наиболее эффективные способы действия; полученные знания будут означать цель и результат обучения. Обучение учебно-познавательной деятельности можно соотнести с обучением самостоятельности школьников: организация исследовательской деятельности способствует формированию образовательно-познавательной компетентности у подростков младшего возраста, так как развивает более сильную мотивацию, высокий уровень концентрации внимания и критического мышления; помогает сосредоточиться на приобретении знаний, положительном отношении к оценке учителя и одноклассников, а также на самооценке. Для эффективной организации учебно-воспитательной деятельности в 5–6-х классах необходимо учитывать психологопедагогические особенности, соответствующие этому возрасту: готовность и способность расширять знания, умение определять личные и значимые учебные задачи и находить способы их решения, адекватность

при оценке результатов, стремление обучающихся планировать индивидуальный образовательный путь, развитие учебно-познавательной деятельности в процессе учебной деятельности, необходимость общения со сверстниками и заинтересованность в их оценке (в этом возрасте важно сосредоточить внимание не только на самооценке, но и на взаимной оценке), формирование теоретического и критического мышления, целенаправленного восприятия и умения концентрировать внимание. Обучение учебно-познавательной деятельности может помочь студентам «научиться учиться» в течение всей жизни; а приобретенные знания и навыки становятся средством формирования студентов как активных и творческих личностей, ответственных за их выбор. Полученные знания и сформированные умения и навыки становятся средством формирования обучающихся как личностей, готовых принимать решения, а также анализировать свою деятельность и вносить изменения, позволяющие достигать цели наиболее эффективным способом; кроме этого, школьники становятся способными использовать мыслительные и исследовательские навыки в разных сферах, новых ситуациях.

Ключевые слова: информационное общество; младший подростковый возраст; учебно-исследовательская деятельность; самостоятельность; личностное развитие обучающихся; мотивация; «научиться учиться»; актуализация важных знаний; активное вовлечение обучающихся; социальное развитие; обучение в течение всей жизни; поддержка учеников учителем; нестандартное и критическое мышление; важность личного опыта; развитие мышления.

Введение

Сейчас в условиях информатизации общества все больше внимания уделяется процессу обучения и воспитания. Это связано с несколькими аспектами, прежде всего с изменениями условий жизни, социально-экономической среды, системы общественных отношений. Изменился и сам человек, и, соответственно, современный школьник отличается от того, который был 10–20 лет назад. Кроме того, произошли сдвиги в развитии современных детей.

Сейчас школьники живут в век глобализации и широкой доступности информации. Особенностью современного мира является устранение барьеров (культурных и психологических) между странами и людьми, открытость мира человеку и человека миру, возможность существования в новом необычном пространстве, созданном человеком. В современном мире более тесное социальное взаимодействие, более прочные экономические связи, больше возможностей для отдыха. Современные дети являются уверенными пользователями различных технических новинок. Информация играет одну из важнейших ролей в жизни общества (современные дети имеют доступ к огромному количеству информации, недоступной для предыдущих поколений), поскольку формируется новая среда, новые формы и условия получения и назначения знаний, что приводит к изменению информационных коммуникаций, знаний и познания [1]. Возникает вопрос: в какой степени

школа и существующие подходы к обучению соответствуют этим изменениям? Современный обучающийся должен не только обладать определенными знаниями, но владеть различными способами работы с информацией (поиск, обработка, хранение, передача и т.д.) и быть способным обучаться в течение всей жизни. Когда учителя развивают способность к непредвзятому мышлению и формируют открытый взгляд на мир, использование разных стратегий помогает достигнуть индивидуальных целей обучения учеников [2].

Школа готовит своих выпускников к новым условиям жизни, разнообразным и сложным. Будут работать по профессиям, которые сейчас не существуют, и использовать технологии, которые еще не созданы, 80% обучающихся, которые пошли в этому году в школу. Сегодня школьники воспитываются в интерактивном мире, они и думают, и обрабатывают информацию другим способом, не так как старшее поколение. В связи с этим учителя должны формировать и развивать следующие необходимые навыки: способность к самостоятельному решению задач, основанному на логических выводах, анализе данных и нестандартном мышлении, и критическое мышление, которое связано с аргументацией и оценкой рассуждений. Способность переносить сложный мыслительный процесс из одной области в другую, используя различные когнитивные подходы, является критической способностью для школьников в наше время.

Современные подростки имеют значительные сдвиги в процессах восприятия и мышления, мотивационной и эмоционально-волевой сферах, ценностных ориентирах, пространстве деятельности и эмоциональном стрессе. Социальное развитие подростков зависит от возрастных изменений и новообразований, которые «подчиняются» и регулируются обществом. Несмотря на то, что взрослые оценивают подростков только как «субъектов влияния», дети являются полноправными членами общества, так как они усваивают нормы и формы организации общества, ищут возможные пути решения поставленных задач. Подростки формируют собственную позицию по отношению к окружающей их реальности, теряют постоянный контакт со взрослыми и относятся к ним как к посредникам, открывающим мир будущего. Современные дети развиваются быстрыми темпами, поэтому важно обратить внимание на их ориентацию, динамику и интенсивность перехода к новым закономерностям [1]. Молодые люди сегодня способны к мультизадачности и выполнению нескольких дел одновременно, постоянно пользуются различными мессенджерами и социальными сетями для общения, стремятся к быстрому получению информации и ожидают мгновенного вознаграждения и постоянной похвалы.

Разные авторы по-разному рассматривают периодизацию подросткового возраста:

1) как неделимый этап: возрастная периодизация Л.С. Выготского и Д.Б. Эльконина учитывает три основных критерия: личностные новообразования, ведущую деятельность и социальную ситуацию развития. Они определяют подростковый возраст 10 (11) – 14 (15) лет [3]. С учетом полового деморфизма Б.Г. Ананьев определяет следующие границы подросткового возраста: 13–16 лет для мальчиков и 12–15 лет – для девочек [4];

2) как возрастной период, делящийся на две стадии: В.А. Аверин выделяет младший подростковый (10–13 лет) и старший подростковый (13–15 лет) [5]. Первый (12–15 лет) и второй (15–17 лет) периоды подросткового возраста определяет Л.И. Божович [6]. Подростковый период называет «фазой вхождения во взрослую жизнь» и выделяет первый (до 17 лет) и второй (до 23 лет) периоды Д.И. Фильдштейн [7].

В рамках исследования представляют интерес школьники 10–12 лет, обучающиеся в 5-х и 6-х классах; они находятся в переходном адаптационном периоде после окончания обучения в начальной школе и начала учебной деятельности в средней школе. У школьников могут возникнуть определенные трудности, связанные со сменой классного руководителя и наличием новых учителей-предметников с новыми более сложными программами обучения, установлению контакта с одноклассниками. Положение школьников в рамках деловых и межличностных отношений меняется: учеба занимает больше времени, что сокращает время отдыха и увлечений, сверстники и взрослые (учителя и родители) уделяют больше внимания умственным способностям подростков, меняется стиль общения.

Практическая методология

В настоящее время подростки воспитываются и развиваются не столько в условиях семьи, класса или друзей, сколько в более широком социальном пространстве, где на них влияет огромный поток информации из телевидения и интернета, который блокирует знания, передаваемые родителями и учителями. В мире быстро меняющейся релевантной информации взрослые (и родители, и учителя) перестают быть авторитетным источником информации; и подростки руководствуются более доступной для них информацией, соответствующей их идеям и взглядам, которая часто поступает из непроверенных источников. Новая информация носит бессистемный характер и часто лежит за пределами образовательной сферы, но меняет структуру мышления, сознания и мировоззрения. Это происходит во время изменения отношений между взрослыми и детьми; в частности, взрослые не обращают пристального внимания на детей, достигших определенного уровня социального развития и понимания, исключая их из сферы деятельности общества. В то же время отмечаются изменения в отношениях между подростка-

ми, упрощение сознания, рост агрессии, жестокости, что проявляется внешне через ребячество, эгоизм или неуверенность.

Часто высказывается мнение, что современные подростки растут как «потребители», не ценят то, что имеют, не знают культурных традиций страны и собственной истории. Кроме того, они имеют неравный доступ к образовательным ресурсам в городах и сельской местности. Это приводит к эмоциональному дискомфорту и снижению желания активно работать. Ограничение в общении со сверстниками, рост явлений одиночества, коммуникативная некомпетентность негативно влияют на подростков. У детей подросткового возраста наблюдаются регрессивные изменения в мозге, обеспечивающие когнитивную деятельность. Активность подкорковых структур приводит к ухудшению механизмов любой регуляции, уменьшается объем рабочей памяти, ухудшается способность к избирательному вниманию. Механизмы головного мозга, обеспечивающие когнитивные процессы, не соответствуют уровню сознания подростка, осознанию им зрелости и самостоятельности [1].

Современные подростки заинтересованы в поиске смысла жизни, в большей степени понимают ее, акцентируют внимание на идентичности, проявляют критичность по отношению к окружающим и к себе. Их ценностные ориентации меняются: наиболее ценными аспектами являются образование, решительность, высокий уровень достижений; здоровье и внешность имеют большое значение, но способность сопереживать, терпимость и проницательность ценятся меньше всего.

Перечисленные выше изменения напрямую влияют на основную деятельность младших подростков – учебу, в школе они проводят большую часть времени. Здесь одним из важных аспектов являются отношения между учителем и учеником. Если раньше учитель был авторитетом для школьников, так как основными источниками образовательной информации были образовательный пакет учителя и предмета, то сейчас, с развитием новых технологий и неограниченным доступом к любой информации, предметное знание учителя не имеет такой ценности. Авторитетный стиль преподавания также препятствует созданию комфортной, благоприятной рабочей атмосферы и доверительных отношений на уроках. К сожалению, в настоящее время все чаще в СМИ появляется информация о некомпетентности учителей, о моральном, психологическом, а иногда и физическом насилии с их стороны. Но и учителя становятся более уязвимыми в современной школе: они перегружены бумажной работой, в связи с нехваткой коллег у многих из них большая часовая нагрузка, не считая необходимости готовиться к сдаче государственных экзаменов, участвовать в конференциях и предметных конкурсах [8].

В связи с этим, необходимо искать пути выхода из сложившейся ситуации, сделать процесс учебно-воспитательного процесса комфорт-

ным и эффективным для всех участников образовательного процесса. Для этого необходимо обратить внимание на следующие аспекты:

- выявить особенности современной социокультурной среды, выявить факторы внешней среды, оказывающие наибольшее влияние на подростков;
- проанализировать реальные изменения, произошедшие с современными детьми (соответствие возрастных параметров, неравномерность развития, изменения в психофизиологическом и социальном созревании и т.д.);
- проанализировать развитие сознания и самосознания подростков, выявить особенности восприятия, мышления и памяти;
- определить ориентиры, направления личностного развития обучающихся, уделить особое внимание духовному росту, определить механизмы формирования подростковых ценностей, нравственных установок и ориентаций;
- выявить характер и особенности процессов усвоения и распределения знаний обучающимися, их систематизацию и широту на разных уровнях обучения. Необходимо раскрыть возможность оптимизации интеллектуальной и речевой (устной и письменной) деятельности, установить возможности развития и целенаправленного формирования информационных процессов в мире огромного потока информации.

Учителям следует быть более гибкими в управлении и наблюдении за процессом обучения. Кроме этого, следует оценивать способность усваивать и запоминать основную информацию и знания, обеспечить возможность развития более высокого уровня мышления, позволяющего находить смысл в неопределенности и выделять основную информацию. При этом важно анализировать и рассматривать разные перспективы, позволяющие не только жить, но и быть успешным в усложняющемся мире [9].

Практика показывает, что основными причинами сложностей (неуспешности) обучения школьников является отсутствие связи между предметным содержанием изучаемых дисциплин с реальными жизненными ситуациями (ученики не понимают, в каких ситуациях они могут использовать полученные знания в личном опыте), мнение, что учиться в школе – скучно, низкая мотивация и сложные учебные задачи. М. Пренский считает, что учителя могут определить следующие типы обучающихся:

- ученики с сильной мотивацией;
- ученики, которые обучаются автоматически (машинально);
- ученики, которые понимают, что изучаемый материал мало связан с жизнью, но осознают, что эти знания важны для получения профессии в будущем;

– ученики, которые со временем перестают обращать внимание или теряют интерес, считая, что обучение в школе не является важным для жизни.

Учителя сталкиваются с проблемой: вовлечь учеников или разозлить их. Современный цифровой мир дает возможность подросткам постоянно быть вовлеченным в какой-либо вид деятельности, они создают собственный мир вокруг себя [2]. Эти изменения размывают границы и требуют новых подходов к индивидуальному обучению.

Для повышения качества учебно-воспитательной мотивации подростков учителя должны формировать информационную культуру, находить способы и возможности (формы и средства) использования телевидения и интернета в образовательных целях, обучать способам отбора и фильтрации информации, относиться к этому критически, использовать во благо, а не в ущерб. Кроме того, согласно требованиям Федерального государственного образовательного стандарта обязательного образования, современные учителя воспитывают не просто интеллигентного человека, а личность, способную ориентироваться в современных условиях, определять цель и задачи, способствующие его достижению, того, кто способен мыслить и быть готовым к принятию нетрадиционного и взвешенного решения, мотивированным и готовым к обучению и саморазвитию на протяжении всей жизни [10]. Учителю не следует упускать из вида основные элементы процесса обучения – поощрение любознательности и поддержку интереса с помощью сложных заданий, стимулирование (вдохновение) и создание условий для вовлечения обучающихся в процесс обучения. При планировании следует отбирать такие средства и методы обучения, которые будут вдохновлять и показывать важность обучения (в том числе самообучения) в течение всей жизни, помогать оставаться любознательными и неравнодушными (возможно, это будет одним из важных факторов успешности в будущем). Развитие других навыков, не только запоминание и изложение фактов, становится все более важным – это дает возможность работать над способностью решения проблем, формированием навыков коллективной работы и способности сопереживать другим.

Функции школы изменились, и теперь недостаточно обеспечить всех учеников одинаковым набором знаний, быть готовым для запоминания и бездумного воспроизведения информации для одного конкретного экзамена, и забыть все выученное сразу после его сдачи. Учителям следует «перепроверять» культуру, отношение и методологию обучения и оставаться восприимчивыми, способными к непредвзятым суждениям, а также критически относиться к изменениям понимания процесса обучения в постоянно изменяющемся мире. Обучающиеся должны понимать взаимосвязь и практическое применение предметных знаний, если они хотят стать успешными в учебе. В современном мире

необходимо использовать подход, больше ориентированный на развитие навыков обучения, где знания не ограничены, а являются доступными в большем объеме. Когда учитель ограничивает доступную информацию по какому-либо предмету, снижается учебная мотивация учеников, которые не понимают, зачем им это знать. В этом случае дети могут решить, что изучаемый предмет для них не интересен или не имеет практической ценности, либо «смириться» и изучать то, что, возможно, не пригодиться никогда [2]. Если мы хотим воспитать любознательных и самостоятельных учеников, необходимо способствовать их стремлению обучаться и развивать навыки поиска, изучения, анализа, обработки и правильного использования информации, доступной для них.

Наиболее эффективным видом образовательной деятельности в этом случае является научно-исследовательская деятельность, а для младших подростков – учебно-познавательная деятельность. Учебно-познавательная деятельность – это специально организованная, познавательная творческая деятельность школьников, структура которой соответствует научному исследованию, с ее характерными чертами – целеустремленностью, активностью, конкретностью (объективацией), мотивацией и сознанием. Реализация образовательного запроса помогает формировать познавательные мотивы и исследовательские способности.

Учебно-познавательная деятельность может изменить способ восприятия информации и мышления школьников, научит задавать правильные вопросы, которые позволяют добиться успеха на любой деятельности, как учебной, так и вне школы. В традиционной системе обучения основное внимание уделяется содержанию предмета (чему учиться?) и формированию умений и навыков (как выполнять деятельность?). При этом студенты часто не понимают, в каких жизненных ситуациях они могут применять полученные знания и навыки (почему это нужно знать нам?). Мы придерживаемся мнения, что планирование обучения с поддержкой по внутренним личным мотивам будет наиболее эффективным:

- 1) нужно начинать занятие с вопроса «для чего он (учебный материал. – Авт.) мне нужен?» что поможет показать важность и применимость учебного материала и модальности действий в жизненных ситуациях;
- 2) для достижения цели необходимо понять «как действовать?», это поможет определить наиболее эффективные способы действия;
- 3) полученные знания будут означать цель и результат обучения (что?) [11].

Экспериментальное исследование и результаты

Обучение учебно-познавательной деятельности может быть соотнесено с обучением самостоятельности школьников, так как на

начальном этапе ученик вместе с учителем устанавливает цель и задачи, планы, выбирает необходимые методы и проводит опрос (это соответствует репродуктивному имитационному типу самостоятельной деятельности). Второй этап предполагает большую самостоятельность ученика при постановке целей, планировании, реализации и анализе результатов учебного опроса, а учитель играет роль консультанта-репетитора (репродуктивная и имитационная независимость). На последнем этапе учащиеся могут инициировать и осуществлять дознание в рамках учебного процесса (творческая самостоятельность) [12–14].

Для эффективной организации учебно-воспитательной деятельности в 5–6 классах необходимо учитывать ряд психолого-педагогических особенностей, соответствующих этому возрасту: готовность и способность расширять знания, умение определять личные и значимые учебные задачи и находить способы их решения, адекватность при оценке результатов, стремление обучающихся планировать индивидуальный образовательный путь, развитие учебно-познавательной деятельности в процессе учебной деятельности, необходимость общения со сверстниками и заинтересованность в их оценке (в этом возрасте важно сосредоточить внимание не только на самооценке, но и на взаимной оценке), формирование теоретического и критического мышления, целенаправленного восприятия и умения концентрировать внимание. Сейчас система образования должна обращать внимание на возможность объединения процесса обучения с достижениями в личном и общественном развитии обучающихся, это поможет им сконцентрироваться на выполнении заданий и достигнуть высоких результатов и качества их выполнения. Можно выделить следующие условия для успешного выполнения заданий на уроках:

- комфортные и благоприятные условия обучения;
- задания являются актуальными и значимыми;
- учеников вдохновляют и поддерживают в их стремлении выполнить задание как можно лучше;
- ученикам дается возможность оценить свою работу и внести необходимые корректировки;
- высокое качество работы [2].

Успешность в усвоении информации напрямую зависит от мыслительных способностей обучающихся. Человек думает все время, но понимание основных принципов «мышления в обучении» помогает учителям и школьникам сфокусироваться на самом процессе исследования, представления и понимания мира, в котором мы живем. Можно выделить следующие важные мыслительные навыки:

- определять и классифицировать проблемы;
- продумывать решения проблем;
- определять цели и задачи;

- анализировать и оценивать долгосрочные результаты;
- планировать и осуществлять контроль;
- определять последовательность и порядок информации;
- сортировать, классифицировать и группировать информацию;
- принимать решения;
- взвешивать «за» и «против»;
- расставлять приоритеты;
- анализировать и определять взаимосвязь (отношения);
- выдвигать гипотезы и предполагать;
- делать выводы;
- сравнивать и противопоставлять;
- генерировать идеи [2].

Понимать эффективность развития мыслительных навыков для обучения можно по нескольким основным принципам. Умственные способности ребенка не фиксированы. Их можно развивать и усиливать благодаря использованию различных стратегий обучения. Медиация (посредничество) является важной частью обучения, и мышление в процессе обучения помогает расширить роль учителя до помощника и «подсказчика», а не только как носителя определенного знания. Сложная и интересная задача, любознательность и актуальность заданий являются ключевыми аспектами в развитии мышления в процессе обучения. Через повышение компетентности, стимулирование активного обучения, поддержку руководителя, грамотную постановку вопросов и рефлексию, мыслительные навыки «включаются» в процесс обучения, что позволяет учителям и ученикам совместно создавать новые подходы к получению знаний. Развитие мыслительных навыков помогает развивать положительное отношение к учебе через использование практических занятий, создающих ситуации успеха для обучающихся [15–18].

Методология организации учебного процесса включает потребности общества и отдельных обучающихся, которые определяют назначение методологии, принципы организации и подготовки учебного процесса, организационные и психолого-педагогические условия для эффективной деятельности студента, обеспечивающего достижение цели, и диагностический компонент. Методология характеризуется целостностью взаимосвязанных компонентов и адаптивностью к различным проявлениям внешних условий.

В целях обеспечения функциональности, эффективности и целесообразности проведения исследования в образовательном процессе была разработана методология, описывающая методы обучения и проведения учебного исследования на уроках английского языка, а также методические рекомендации для учителей по работе и оценке. Формирование учебно-познавательной компетентности школьников посред-

ством образовательного запроса возможно при строгом соблюдении организационно-педагогических условий, носящих организационно-содержательный характер.

Организационный компонент включает в себя поэтапную организацию деятельности всех участников образовательного процесса, разработку процедуры для обучения исследовательской деятельности, процедуру для информирования учащихся и их родителей о порядке выполнения исследовательской деятельности, методическое руководство, которое способствует более эффективной организации учебного исследования на уроках английского языка.

Содержательный компонент включает в себя определение приблизительного содержания образовательного запроса, разработку заданий, облегчающих работу над учебным исследованием на разных этапах, реализацию процесса внутреннего и внешнего контроля, организацию ситуации успеха и психологически комфортной среды для учащихся, которая требует соответствующего поведения учителя и наличия рефлексивного компонента оценочной деятельности школьников на разных этапах учебного исследования [19–21].

Эффективность содержания и основы организации учебно-познавательной деятельности младших подростков в 5–6-х классах проявлялись в ходе экспериментальной подготовки, которая проходила в три этапа и может быть оценена при выполнении комплексного психологического и педагогического анализа по следующим параметрам:

- уровень мотивации студентов;
- ориентация на приобретение знаний;
- отношение школьников к самооценке, взаимной оценке и оценке учителя;
- уровень концентрации внимания;
- степень сформированности теоретического и критического мышления.

В результате наблюдений и бесед с участниками образовательного процесса, направленных на выявление эффективности методов обучения исследовательской деятельности, можно говорить о положительном влиянии на формирование учебно-познавательной компетентности обучающихся и необходимости его применения в школьном образовательном процессе (рис. 1–5).

Данные показывают, что на начальном этапе эмпирического обучения показатели контрольной группы в основном превышали показатели экспериментальной группы. На втором и третьем этапах эти показатели возрастают. Сводные диаграммы линейных распределений демонстрируют увеличение значений от первого этапа до последнего в экспериментальной группе. Выше описано положительное влияние на организацию следственных действий на уроках английского языка.

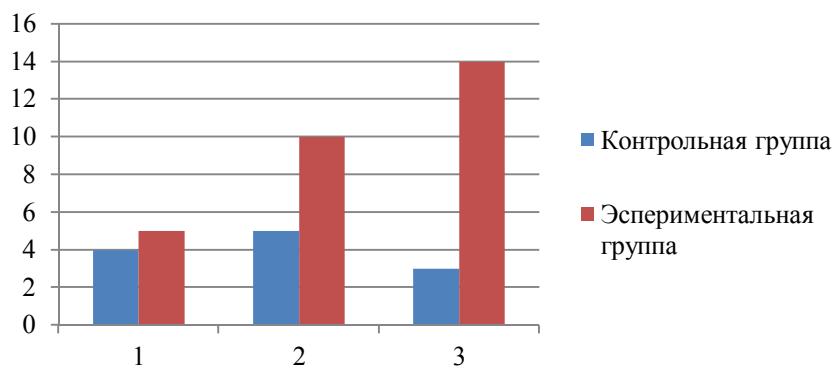


Рис. 1. Уровень мотивации учеников

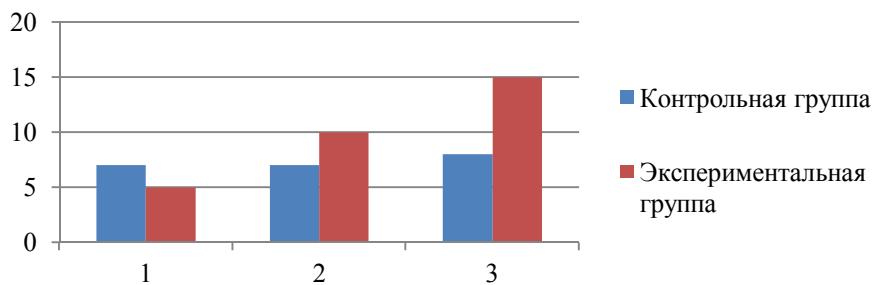


Рис. 2 Направленность на приобретение знаний

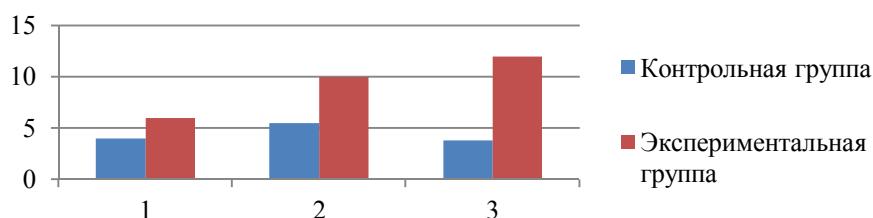


Рис. 3. Отношение обучающихся к самооценке, взаимооценке и оценке учителя

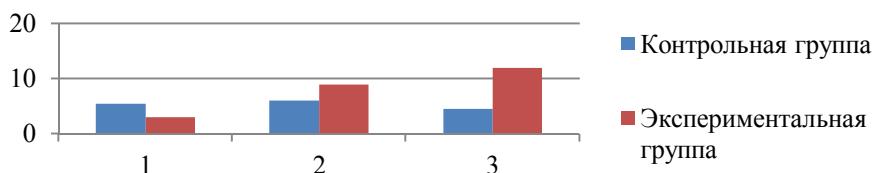


Рис. 4. Уровень концентрации внимания

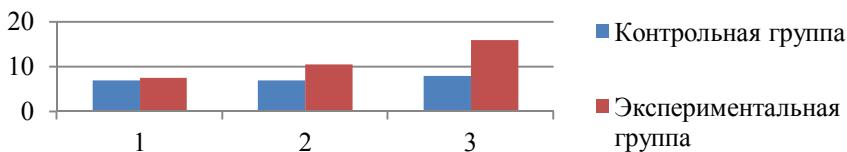


Рис. 5 Степень сформированности теоретического и критического мышления

Можно сделать вывод, что организация исследовательской деятельности способствует формированию учебно-познавательной компетентности младших подростков. Это проявляется в наличии более сильной мотивации, чем у сверстников, не обученных по данной методике, высокой степени концентрации внимания, развитии критического мышления, ориентации на приобретение знаний, позитивном отношении к оценке учителя и одноклассников, а также к самооценке.

Такое личностно ориентированное обучение способствует эффективному обучению и учению, поскольку:

- обеспечивает обучающихся необходимыми знаниями и навыками для жизни в ее широком контексте;
- актуализирует важные и ценные знания;
- признает важность имеющегося опыта и обучения [22, 23];
- подразумевает поддержки своих учеников учителем;
- предполагает использование системы оценивания, соответствующей обучению;
- способствует активному вовлечению каждого обучающегося;
- обеспечивает личностное и социальное развитие.

Заключение

Традиционные методы обучения в неизменяющихся внешних условиях долгое время обеспечивали качественное образование; однако сейчас школьники изменились, и современная система образования должна учитывать их разностороннее развитие. Появляется необходимость в поиске более подходящих методов обучения, которые помогут развивать стремление к обучению в течение всей жизни, что позволит выпускникам школы быть успешными в жизни. В последнее время вопрос интерес к возможности введения и использования исследовательской деятельности в учебном процессе. Это связано с изменениями в обществе и процессом образования и обучения. В условиях информационного и коммуникационного общества взаимоотношения и взаимодействие школьников и преподавателей отличаются по сравнению с ХХ в. Появление различных подходов к обучению способствовало установлению разумной педагогической концепции компетентностного подхода и обучения, ориентированного на ученика. Определены совре-

менные тенденции развития процесса обучения, в основе которых лежат компетентностный подход и междисциплинарный характер. Такой личностно-ориентированный подход имеет следующие характеристики:

- каждый ученик индивидуален и имеет свои цели обучения;
- ученики имеют широкий круг интересов;
- школа обеспечивает индивидуальный подход к обучению каждого обучающегося;
- каждый школьник способен к обучению в течение всей жизни, что включает как школьное образование, так и обучение за пределами школы;
- обучение является добровольным;
- учителя не только учат, но и обучаются сами;
- старшие школьники могут обучать младших.

Обучение учебно-познавательной деятельности может помочь учащимся «научиться учиться» не только в школе, но и в течение всей жизни, грамотно инициировать, планировать, реализовывать и оценивать результаты любой деятельности, которая соответствует современным требованиям общества к выпускникам школ.

Таким образом, полученные знания, умения и навыки (которые традиционно рассматривались как цель обучения) становятся средством формирования обучающихся как личностей, активных и творческих, способных принимать решения, отвечать за свой выбор и осуществлять отражение своей деятельности; кроме этого, школьники становятся способными использовать мыслительные и исследовательские навыки в разных сферах, новых ситуациях.

Литература

1. **Фельдштейн Д.И.** Глубинные изменения современного Детства и обусловленная ими актуализация психолого-педагогических проблем развития образования // Вестник практической психологии образования. 2011. № 1 (26). С. 45–54.
2. **Adrian I., Murphy G.** Creating lifelong learners. 2nd ed. Martins the Printers Ltd., 2013. 187 р.
3. **Периодизация** психического развития // Возрастная психология. URL: <https://tspu.ru/tes/psi/turevskaya/Tur03.htm> (дата обращения: 01.12.2019).
4. **Ананьев Б.Г.** Человек как предмет сознания. Л. : Изд-во ЛГУ, 1969. 340 с.
5. **Аверин В.А.** Психология детей и подростков. СПб., 1994. 34 с.
6. **Божович Л.И.** Этапы формирования личности в онтогенезе // Вопросы психологии. 1978. № 2. С. 24–28.
7. **Фельдштейн Д.И.** Психология развития личности в онтогенезе. М. : Педагогика, 1989. 208 с.
8. **Безукладников К.Э., Егорова П.А., Жигалев Б.А., Крузе Б.А., Сорокоумова С.Н.** Психологическая безопасность в школьном и вузовском лингвистическом образовании // Язык и культура. 2018. № 42. С. 163–180.
9. **Bezukladnikov K., Kruze B., Zhigalev B.** Training a Pre-service Foreign Language Teacher Within the Lingo-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. 2019. Vol. 907. Springer, Cham.
10. **Федеральный** государственный образовательный стандарт основного общего образования. 2010. URL: file:///C:/Users/Admin/Downloads/fgos_ru_osnov.pdf.pdf (дата обращения: 28.10.2019).
11. **Мелехина Е.С.** Учебная исследовательская деятельность школьников // Идеи. Поиски. Решения : сб. ст. и тез. XII Междунар. науч.-практич. конф. преподавателей, аспирантов, магистрантов, студентов : в 7 т. Минск: БГУ, 2018. Т. 1. С. 33–37.
12. **Безукладников К.Э., Царева М.В.** Самостоятельная работа как основа речемыслительной деятельности младших школьников // Вестник ПГГПУ. 2015. № 1. С. 194–199.
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. **Вахрушева О.В.** Методика обучения иностранному языку курсантов военного вуза в условиях самоорганизации : дис. канд. пед. наук. Н. Новгород, 2018. 222 с.
15. **Bezukladnikov K.E., Novoselov M.N., Kruze B.A.** The International Teachers Foreign Language Professional Communicative Competency Development // Procedia Social and Behavioral Sciences. 2014. Т. 154. С. 329–332.
16. **Bezukladnikov K.E., Kruze B.A.** Modern Education Technologies For Pre-Service Foreign Language Teachers // Procedia Social and Behavioral Sciences. 2015. Т. 200. С. 393–397.
17. **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.
18. **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.
19. **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.
20. **Безукладников К.Э., Крузе Б.А., Романов А.А., Вахрушева О.В.** Самостоятельная работа по овладению иностранным языком как основа самоорганизации будущего офицера // Язык и культура. 2019. № 47. С. 131–154.
21. **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.
22. **Безукладников К.Э., Крузе Б.А.** Проектирование лингвоинформационных технологий обучения иностранному языку // Начальная школа плюс: до и после. 2013. № 6. С. 62–65.
23. **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

Сведения об авторах:

Безукладников Константин Эдуардович – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой методики преподавания иностранных языков, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет (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, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет (Пермь, Россия). E-mail: bkruze@gmail.com

Мелехина Екатерина Сергеевна – аспирантка факультета иностранных языков, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет (Пермь, Россия). E-mail: ekaterina.melekhina@mail.ru

Поступила в редакцию 9 ноября 2019 г.

EDUCATIONAL RESEARCH AS A MEANS OF FORMATION OF EDUCATIONAL AND COGNITIVE COMPETENCE OF STUDENTS

Bezukladnikov K.E., D.Sc. (Education), Professor, Head of Department of Methods of Teaching Foreign Languages, Perm State Humanitarian und Pedagogical University (Perm, Russia). E-mail: konstantin.bezukladnikov@gmail.com

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

Melekhina E.S., Post-Graduate Student, Faculty of Foreign Languages, Perm State Humanitarian und Pedagogical University (Perm, Russia). E-mail: ekaterina.melekhina@mail.ru

DOI: 10.17223/19996195/48/17

Abstract. More and more attention is being paid to learning and education in the information society. Modern adolescents have significant shifts in the processes of perception and thinking, motivational and emotional-will spheres, valuable guidelines, activity space and emotional stress. The most effective way to improve the quality of educational motivation of younger teenagers is to organize educational and cognitive activities at lessons as the implementation of the educational request helps to teach students to be independent, to create cognitive motives and research abilities, to initiate, plan, properly implement and evaluate the results of any activity. The article defines learning inquiring activities and describes how they can be applied in the school process, as they teach students to ask the right questions while planning, which will allow them to succeed in any activity both educational and outside school.. Educational and cognitive activity can change the way of perception of information and thinking of students, will teach to ask the right questions. The traditional learning system focuses on knowledge and skills development. At the same time, pupils often do not understand in what life situations they can apply the acquired knowledge and skills. In modern school planning for education with support on internal personal grounds will be more effective: it is necessary to start with a goal which will help to show the importance and applicability of educational material and modality of actions in life situations, then determine the most effective methods of action, the knowledge gained will mean the purpose and outcome of the training. Training in educational and cognitive activities can be related to training in the autonomy of students: the organization of research activities contributes to the formation of educational and cognitive competence among young adolescents as it develops stronger motivation, a high level of concentration of attention and critical thinking, it helps to focus on knowledge acquisition, positive attitudes towards teacher and classmate evaluation, and self-esteem. For effective organization of educational activities in 5-6 grades it is necessary to take into account psychological and pedagogical peculiarities corresponding to this age: Readiness and ability to expand knowledge, ability to identify personal and important educational tasks and find ways to solve them, adequacy in evaluation of results, desire of students to plan individual educational path, development of educational and cognitive activity in the process of educational activity, necessity to communicate with peers and interest in their assessment (at this age, it is important to focus not only on self-evaluation but also on mutual assessment), the formation of theoretical and critical thinking, purposeful perception, and the ability to concentrate attention. Learning to inquiry can help students “learn to study” throughout their lives, acquired knowledge and skills become a means of shaping students as active and creative personalities responsible for their choices. The knowledge and skills acquired become a means of shaping

learners as individuals willing to make decisions and, analysing their activities and making changes to achieve the goal in the most effective way; besides, pupils become able to use thought and research skills in different spheres, new situations.

Keywords: information society; younger teenage age; educational and research activities; autonomy; personal development of students, motivation; “learn to study”; updating of important knowledge; active involvement of students, social development; learning throughout life; support of students by a teacher; lateral and critical thinking, importance of personal experience; development of thinking.

References

1. Fel'dshtejn D.I. (2011) Glubinnye izmeneniya sovremennoj Detstva i obuslovленnaya imi aktualizaciya psihologo-pedagogicheskikh problem razvitiya obrazovaniya // Vestnik prakticheskoy psihologii obrazovaniya. 2011. № 1 (26). pp. 45-54.
2. Adrian I., Murphy G. (2013) Creating lifelong learners. 2nd edition. Martins the Printers Ltd, 2013. 187 p.
3. Periodizaciya psihicheskogo razvitiya [Elektronnyj resurs] // Vozrastnaya psihologiya. Rezhim dostupa: <https://tspu.ru/res/psi/turevskaya/Tur03.htm> (data obrashcheniya 01.12.2019).
4. Anan'ev B.G. (1969) Chelovek kak predmet soznaniya. L.: Izd. LGU, 1969. 340 p.
5. Averin V.A. (1994) Psihologiya detej i podrostkov: monografiya. S-Pb, 1994. 34 p.
6. Bozhovich L.I. (1978) Etapy formirovaniya lichnosti v ontogeneze // Voprosy psihologii. 1978. № 4. pp. 24-28.
7. Fel'dshtejn D.I. (1989) Psihologiya razvitiya lichnosti v ontogeneze. M.: Pedagogika, 1989. 208 p.
8. Bezukladnikov K.E., Egorova P.A., Zhigalev B.A., Kruze B.A., Sorokoumova S.N. (2018) Psihologicheskaya bezopasnost' v shkol'nom i vuzovskom lingvisticheskem obrazovanii // YAzyk i kul'tura. 2018. № 44. pp. 134-152.
9. Bezukladnikov K., Kruze B., Zhigalev B. (2019) Training a Pre-service Foreign Language Teacher Within the Linguo-Informational Educational Environment. In: Anikina J. (eds) Going Global through Social Sciences and Humanities: A Systems and ICT Perspective. GGSSH 2019. Advances in Intelligent Systems and Computing, vol 907. Springer, Cham
10. Federal'nyj Gosudarstvennyj Obrazovatel'nyj Standart osnovnogo obshchego obrazovaniya [Elektronnyj resurs]. 2010. URL: file:///C:/Users/Admin/Downloads/fgos_ru_osnov.pdf.pdf (data obrashcheniya 28.10.2019).
11. Melekhina E.S. (2018) Uchebnaya issledovatel'skaya deyatel'nost' shkol'nikov // Idei. Poiski. Resheniya: sbornik statej i tezisov XII Mezhdunarodnoj nauch.-praktich. konf. prepodavatelej, aspirantov, magistrantov, studentov v 7 tomah (Minsk, 26 oktyabrya 2018 g.), 3 t. Minsk: BGU, 2018. pp. 33-37.
12. Bezukladnikov K.E., Caryova M.V. (2015) Samostoyatel'naya rabota kak osnova rechemysitel'noj deyatel'nosti mladshih shkol'nikov // Vestnik PGGPU. 2015. № 1. pp. 194-199.
13. Bezukladnikov K.E., Kruze B.A., Vahrusheva O.V. (2018) Obuchenie inostrannomu jazyku kursantov voennogo vuza v usloviyah samoorganizacii [Cadets' foreign language teaching: the context of self-organization] // YAzyk i kul'tura. 2018. № 41. pp. 217-240.
14. Vahrusheva, O.V. (2018) Metodika obucheniya inostrannomu jazyku kursantov voennogo vuza v usloviyah samoorganizacii [Method of teaching a foreign language to military university cadets within self-organization]: dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.02 / O.V. Vahrusheva, N. Novgorod, 2018. 222 p.
15. Bezukladnikov K.E., Novoselov M.N., Kruze B.A. (2014) The International Teachers Foreign Language Professional Communicative Competency Development. Procedia - Social and Behavioral Sciences. 2014. T. 154. pp. 329-332.

16. Bezukladnikov K.E., Kruze B.A. (2015) Modern Education Technologies For Pre-Service Foreign Language Teachers. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 2015. T. 200. pp. 393-397.
17. ZHigalev B.A., Bezukladnikov K.E., Kruze B.A. (2017) Tekhnologii kriterial'nogo ocenivaniya i refleksii kak sposob povysheniya motivacii pri ovladenii inostrannym yazykom v shkole i vuze [Criteria Related Assessment and Reflection as a way to Increase motivation for foreign language acquisition in school and university] // *Yazyk i kul'tura*. 2017. № 37. pp. 153-166.
18. Bezukladnikov K.E., Novoselov M.N., Kruze B. A. (2017) Osobennosti formirovaniya inoyazychnoj professional'noj kommunikativnoj kompetencii budushchego uchitelya inostrannogo yazyka [Peculiarities of pre-service foreign language teachers' professional communicative competency development] // *Yazyk i kul'tura*. 2017. № 38. pp. 152–170.
19. Bezukladnikov K.E., ZHigalev B.A., Prohorova A.A., Kruze B.A. (2018) Osobennosti formirovaniya mul'tilingval'noj obrazovatel'noj politiki v usloviyah nelinguisticheskogo vuza [Peculiarities of multilingual educational policy formation in the context of non-linguistic university] // *Yazyk i kul'tura*. 2018. № 42. pp. 163-180.
20. Bezukladnikov K.E., Kruze B.A., Romanov A.A., Vahrusheva O.V. (2019) Samostoyatel'naya rabota po ovladeniyu inostrannym yazykom kak osnova camoorganizacii budushchego oficera // *Yazyk i kul'tura*, 2019. №47. pp. 131-154.
21. Zhigalev B.A., Bezukladnikov K.E., Kruze B.A. (2018) Variativnost' assimiliyativenykh processov v tekstah s razlichnoj stilisticheskoy okraskoy. *Yazyk i kul'tura*. 2018. № 41. pp. 72-86.
22. Bezukladnikov K.E., Kruze B.A. (2013) Proektirovanie lingvoinformacionnyh tekhnologij obucheniya inostrannomu yazyku // *Nachal'naya shkola plus: do i posle*. 2013. № 6. pp. 62-65.
23. Mitchell L. A., Gural' S. K. (2016) Model' formirovaniya grammatiko-diskursivnyh navykov u studentov neyazykovogo vuza na osnove kognitivnogo podhoda [Model of the formation of grammar-discursing skills of students of non-linguistic university based on cognitive approach] // *Yazyk i kul'tura*. 2016. № 3(35). pp. 146–154. DOI: 10.17223/19996195/35/13

Received 9 November 2019

УПРАВЛЯЕМОЕ САМООБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В СРЕДЕ ИНФОРМАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ И ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ СРЕДИ СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВОГО ВУЗА

А.А. Колесников, Т.В. Лискина

Аннотация. Новая образовательная реальность характеризуется происходящим парадигмальным «сдвигом» в сторону идентичностных и метакогнитивных приоритетов, а также самостоятельного проектирования обучающимся индивидуального образовательного пространства с учетом своей роли в системе социальных взаимодействий общества нового (открытого, сетевого, интегрированного) типа. В этих условиях обучение иностранным языкам должно обеспечивать освоение студентом языкового вуза роли «социального агента», т.е. способствовать формированию активного и гибкого субъекта, готового к самореализации в интересующих его видах социальной межкультурной интеракции, способного к поддержанию и фасилитации процессов взаимодействия. Традиционные институциональные образовательные формы не в силах решить эту задачу в полной мере; возникает необходимость расширения границ учебного пространства за счет информального (повседневного и непрерывного) типа самообразования. В статье дается характеристика и проводится сопоставление информального аспекта языкового образования с двумя другими – формальным и неформальным. Применительно к иностранным языкам выделены и охарактеризованы три вида / этапа информального самообучения: управляемое (регулируемое со стороны преподавателя), частично управляемое и полностью автономное. Проведенное эмпирическое исследование затронуло первый, управляемый вид и имело целью проверку эффективности методики организации самообучения иностранным языкам в среде информального образования с помощью разработанной нами ранее технологии целеполагания, планирования и самооценивания на основе «Рефлексивной карты» повседневного самообучения иностранному языку». Обоснованы этапы организации работы с использованием данной технологии: проведение установочного занятия-консультации; обсуждение промежуточных результатов; подведение семестровых итогов. Представлены результаты апробации среди студентов Института иностранных языков Рязанского государственного университета в виде процентных данных, полученных методом анкетирования. Аналитика осуществлялась на основе количественных данных и их интерпретации по следующим пунктам: виды и содержание иноязычных ресурсов, материалов и средств, используемых в информальном самообучении; частотность использования данных ресурсов; приемы и способы иноязычной деятельности в повседневной жизни; эффективность регулятивных действий (целеполагание, планирование, самоконтроль) в информальном контексте, самооценивание учебных, коммуникативных и аффективных действий.

Ключевые слова: информальное образование; управляемое самообучение иностранным языкам; рефлексивная карта.

Введение

Развитие системы образования находится на рубеже смены эпох. Окончательный переход от неклассической к постнеклассической научной реальности [1, 2] определяет две важные тенденции. С одной стороны, в гуманитарных науках и образовательном пространстве утверждается антропоцентрическая парадигма, усиливается влияние на педагогическую систему личностно ориентированного, природо- и культурообразного подходов [3–5]. Ключевыми понятиями современного (в том числе языкового) образования становятся такие реалии, как индивидуальный образовательный маршрут (траектория) [3, 6], учебная автономия [7], самообучение [8], развитие продуктивной созидательной личности [9, 10], самоопределение в процессе обучения [11]. С другой стороны, в наши дни все более очевидной становится тенденция «сетевизации» общества и культуры, пересечения самых разных сфер человеческой деятельности, где успех отдельных индивидов и групп обусловлен их способностью и готовностью выполнять роли производителей оригинального «контента» и (или) трансляторов «контента», востребованного в постоянно обновляемой социальной реальности. Социокультурные трансформации приводят к появлению общества гибридного типа, которое характеризуется взаимопроникновением реальной и виртуальной среды, сочетанием разноформатных коммуникативных практик, открытостью, гибкостью, изменчивостью и нестабильностью [2, 12].

Названные социогуманитарные сдвиги ведут к радикальным изменениям сложившихся традиционных образовательных структур и практик. В новых условиях становление личности обучающегося должно происходить в контексте осознания и развития собственных склонностей, способностей и интересов, а также их актуализации в подходящих «ячейках» упомянутого сетевого информационно-коммуникационного социума, самореализации в качестве созидательно-творческого, активного и гибкого субъекта. С учетом многоязычных и поликультурных социальных процессов произошла трансформация глобальной образовательной цели в обучении иностранным языкам (ИЯ): в качестве целевого ориентира выдвигается формирование «социального агента», т.е. такого типа коммуникативной личности, который обладает готовностью накапливать и применять свой многоязычный межкультурный опыт для активного участия в современных видах социальных взаимодействий, их фасилитации и управления ими [13].

В обучении ИЯ наблюдается изменение вектора когнитивно-коммуникативного методического подхода в сторону метакогнитивного, идентично-ориентированного характера образовательной реальности. Это означает создание таких образовательных условий, которые требуют от обучающегося самостоятельной постановки целей, самостоятельного

определения объемов содержания в заданных пределах (причем как в рамках аудиторной, так и внеаудиторной деятельности) и владения инструментарием самоконтроля. При этом главные целевые ориентиры заключаются в идентификации себя как субъекта определенных социально-коммуникативных действий, продуктивной самореализации в выбранном виде межкультурной деятельности с учетом понимания как своих склонностей, так и актуальных задач и потребностей поликультурного социума.

Очевидно, что в свете сказанного процесс обучения ИЯ не может ограничиваться традиционными институциональными образовательными формами. Автономная познавательно-коммуникативная деятельность предполагает расширение границ учебного пространства до контекста всего социума (ср. концепцию продуктивного образования «Learning by Doing» Дж. Дьюи, модель «город как школа» [14]), что непременно влечет за собой необходимость подключения *информационной* составляющей образовательного процесса.

Методы и экспериментальная база

В работе использовано теоретическое моделирование управляемого этапа самообучения иностранным языкам в контексте информального образования. Эмпирическое исследование проходило в 2018/19 учебном году и заключалось в проверке эффективности организации управляемого информального самообучения ИЯ с помощью методического инструмента, позволяющего ставить цели, планировать, фиксировать результаты и оценивать самообучение ИЯ – «Рефлексивной карты повседневного самообучения ИЯ». В качестве экспериментальной группы выступили студенты Института иностранных языков Рязанского государственного университета (РГУ), 1-й и 3-й курсы, изучающие английский язык как первый и немецкий язык как второй ИЯ (всего 30 студентов). Для сопоставления результатов были сформированы контрольные группы, не работавшие с рефлексивными картами: 15 студентов 3-го курса Института иностранных языков Московского городского педагогического университета, изучающие немецкий как первый ИЯ, и 10 студентов 1-го курса РГУ, изучающие английский как первый ИЯ. Результаты исследования статистически обработаны и снабжены интерпретацией.

Исследование

Информальное образование: характеристики и перспективы для овладения иностранными языками. В научно-педагогической литературе не существует единой терминологии относительно видов образования. Болонский процесс закрепил использование терминов «образование длиною в жизнь» (lifelong learning) и «образование шириной в жизнь» (lifewide learning) [15, 16]. «Образование длиною в жизнь» декларирует необходимость возобновлять (само)обучение на каждом

жизненном этапе, определяя вертикальную образовательную проекцию. «Образование шириной в жизнь», согласно «Меморандуму непрерывного образования», включает в себя три горизонтальных образовательных типа / уровня: формальный, неформальный и информальный. Таблица 1 (составлена на основе [17, 18]) отражает их основные характеристики.

Т а б л и ц а 1
Сравнение «горизонтальных» уровней образования

Основание для сравнения	Формальное образование	Неформальное образование	Информальное образование
Что собой представляет	Процесс получения знаний проходит в системно организованном образовательном пространстве и завершается выдачей документа государственного образца	Процесс получения новых знаний зачастую протекает вне специализированного образовательного пространства, при этом существуют конкретные цели, используются разработанные методики и прогнозируется результат обучения	Индивидуальная активность человека в повседневной жизни, включающая познавательную составляющую. Часто носит спонтанный характер. Не всегда ориентирована на конкретный результат
Где происходит процесс образования	В государственных и частных учебных заведениях	Часто вне учебных заведений или при их поддержке	В повседневной жизни
Наличие четко поставленной учебной цели	Нормативно зафиксированная образовательная цель	Конкретная учебная цель	Цель полностью индивидуализирована, иногда явно не присутствует
Организация учебного процесса	Четко регламентирована, есть временные рамки, программа	Наличие программы или плана не обязательно, временные рамки могут быть менее жесткими	Спонтанная либо по потребности, четкие временные рамки не обязательны
Аkkредитация достижений	Документы государственного образца	Документ о дополнительном образовании или повышении квалификации; сертификат участника; свидетельство и т.п.	Отсутствует
Контролирующее лицо, преподаватель	Сотрудник учебного заведения	Педагоги, тьюторы образовательных или общественных организаций, клубов и кружков, секций	Сам обучающийся, помощником может выступать партнер по общению
Примеры	Обучение в школе, колледже, вузе по государственным образовательным программам	Кружки, секции, тренинги, курсы, семинары, круглые столы	Просмотр фильмов, чтение книг и журналов, посещение музеев, театров, культурных учреждений, повседневное общение и т.д.

Формальное образование превалирует в учебных заведениях, в том числе и в вузах. В последние годы повышается интерес к неформальному образованию и его результатам. Что касается информальной сферы, то ее в большинстве случаев не принимают во внимание. Однако часто именно повседневная активность дает повод для изучения важной проблемы или вопроса, расширяет кругозор, актуализирует и развивает область «институциональных» знаний и умений. Особой ценностью информальный потенциал обладает применительно к языковому образованию, так как язык проникает во все сферы жизни индивида и общества. Это определяет существенную роль информального образования в становлении «социального агента», использующего ИЯ в широком спектре социо- и межкультурных (взаимо)действий.

«Информальное самообучение» ИЯ понимается нами как индивидуальная повседневная иноязычная познавательно-коммуникативная активность человека. Она может представлять собой как целенаправленную самостоятельную деятельность в повседневной жизни (например, просмотр телепередачи с целью ознакомиться с аспектом изучаемой культуры), так и иметь нецеленаправленный характер (ежедневный просмотр видеоблогов, чтение новостей на иноязычных сайтах, дружеское общение и пр.) [19]. В первом случае данный вид самообучения сближается с самостоятельной работой, целенаправленным саморазвитием в повседневной жизни и представляет особый интерес для научной дескрипции.

Предложенное понимание позволило сформулировать основные характеристики эффективного информального самообучения. Перечислим их, дополнив выделенные нами ранее [20. С. 151–152]:

- 1) вариативность и личностная значимость содержания иноязычной деятельности, мотивирующая субъекта;
- 2) учебная автономия как ведущая стратегия повседневной самообразовательной деятельности;
- 3) ориентированность самообразовательных процессов на практический, жизненный контекст;
- 4) осуществляемый самим обучающимся тайм-менеджмент;
- 5) корреляция повседневного самообучения ИЯ с формальным и неформальным образованием;
- 6) организация поэтапного перехода от зависимого (управляемого учителем) к автономному самообучению (являющемуся скорее привычкой, правилом, чем требованием преподавателя);
- 7) признание личных результатов обучающихся как значимых достижений в образовательном процессе.

Принципиально важным является тезис о взаимодействии самообразовательной деятельности в информальном контексте с двумя другими образовательными пространствами: формальным и неформаль-

ным. Учебная деятельность в рамках последних двух образовательных типов должна служить мотивационно-ориентирующей базой и предпосылкой для осуществления самообучения ИЯ в рамках повседневной жизни, а результаты информального самообучения должны находить применение в формальном и неформальном контекстах. Студенты, таким образом, должны быть нацелены на переосмысление учебного процесса в вузе, что предполагает перенос ряда учебных действий в повседневную жизнь, самостоятельный отбор вариативного содержания, планирование, самооценивание и др. Следовательно, в рамках институциональных форм обучения особое внимание должно уделяться развитию следующих компетентностных образований:

- способность и готовность определять индивидуальную стратегию самообразования с использованием ИЯ, исходя из индивидуальных приоритетов и понимания роли ИЯ на своем жизненном пути;
- способность и готовность отбирать и использовать иноязычные информационные ресурсы;
- готовность расширять круг общения, устанавливать и поддерживать контакты с интересными людьми;
- способность к анализу, обобщению, нестереотипной интерпретации, систематизации, сравнению;
- способность и готовность к непрерывному самоконтролю и рефлексии;
- способность и готовность к креативно-продуктивной иноязычной деятельности;
- внутренняя мотивация в регулярном использовании ИЯ для достижения индивидуальных коммуникативных и познавательных целей.

Развитие у студентов подобных компетентностных конструктов должно начинаться с самого первого дня образовательного пути, а включение информального самообучения (СО) в общее поле «образование» должно происходить плавно и восприниматься студентами как неотъемлемая часть их учебной деятельности. Определяя степень готовности студентов к СО в контексте информального образования, мы принимаем во внимание уровень сформированности мотивации, самоконтроля и рефлексии, ориентируемся на выделенные Т.Ю. Тамбовкиной типы СО [8] и предлагаем различать три вида (этапа) информального самообучения ИЯ:

- управляемое (регулируемое преподавателем) СО;
- частично управляемое СО;
- полностью автономное (свободное) СО.

Отличительными характеристиками данных видов самообучения могут выступать следующие:

1. Управляемое СО:

- происходит по воле преподавателя (внешнее принуждение);

- предполагает постоянный контроль деятельности студента;
- подразумевает совместную с преподавателем работу над целеполаганием, коррекцией, рефлексией;
- преподаватель оставляет за собой право вносить коррективы в работу студентов.

2. Частично управляемое СО:

- студенты более свободны в выборе источников, стратегии самообучения и постановке целей;
- преподаватель частично контролирует процесс самообучения студентов с меньшей формализацией;
- студенты работают полностью самостоятельно в рамках более длительных периодов (месяц, семестр).

3. Полностью автономное СО:

- выступает как индивидуально мотивированная учебная деятельность, а не как дополнительное задание;
- предполагает полностью самостоятельное планирование, самоконтроль, самооценку собственной деятельности без вмешательства преподавателя;
- характеризуется повышением интереса к использованию более вариативного спектра ресурсов;
- включает перенос полученных достижений и знаний на формальный и неформальный уровни *благодаря инициативе студентов*, а также при выполнении творческих групповых заданий, в рамках выступлений студентов с презентацией и объяснением собственных изысканий, за счет *peer teaching* (взаимообучения, основанного на совместной работе обучающихся) и др.

Эмпирическое исследование

Проведенное нами экспериментальное исследование имело целью проверку эффективности методики организации управляемого самообучения ИЯ в среде информального образования среди студентов языкового вуза. Исследование осуществлялось с использованием разработанной нами «Рефлексивной карты повседневного самообучения ИЯ» [20] (табл. 2). Верификация результатов осуществлялась на основе анкетирования и интерпретации данных. В качестве гипотезы было выдвинуто предположение, что апробируемая технология подтвердит свою эффективность в качестве способа организации управляемого информального самообучения ИЯ в том случае, если способность и готовность студентов к данному виду самообучения (в плане постановки целей, планирования, реализации вариативных видов деятельности «социального агента» и самоконтроля), зафиксированные процентуально, значительно повысятся.

Таблица 2
Рефлексивная карта повседневного самообучения ИЯ

Планирование	Виды активности	Комментарии	Полезный материал
Неделя 1:			
Неделя 2:			
Неделя 3:			
Неделя 4:			

Карта представляет собой таблицу. Студент определяет индивидуальный набор видов иноязычной деятельности на ближайший месяц (столбец «Планирование»). Фактическое выполнение фиксируется во втором столбце. В третьем столбце студент снабжает комментариями выполненную работу, а в четвертый заносит полезный, на его взгляд, языковой и речевой материал, который он планирует активно использовать.

Ход работы.

Этап 1. Установочное занятие-консультация. Студенты знакомятся с картой и планом предстоящей работы, заполняют вводные анкеты на выявление уровня готовности и опыта в информальном самообучении ИЯ. В начале месяца студент выбирает минимум три вида повседневной иноязычной активности из предложенного преподавателем перечня или из своих вариантов, согласованных с преподавателем. Примерный список видов иноязычной деятельности соотносится с выделенными в «Общеевропейских компетенциях» модусами коммуникации «социального агента» [13. С. 30–33] и может выглядеть следующим образом:

- РЕЦЕПЦИЯ: просмотр фильмов, видеоподкастов, телевизионных и интернет-новостей, чтение и пр.;
- ПРОДУКЦИЯ: создание собственных иноязычных «продуктов» (блоги, комментарии, подкасты и пр.);
- ИНТЕРАКЦИЯ: общение с носителями языка, в том числе онлайн, в мессенджерах, соцсетях, форумах;
- МЕДИАЦИЯ: перевод и (или) конспектирование материалов, встречающихся в повседневной жизни, помочь (объяснение и пр.) при ориентации в чужом социуме и пр.

Каждый месяц студент меняет как минимум два из трех видов деятельности, таким образом создаются вариативность и дифференциация повседневного самообучения.

Этап 2. Контроль и обсуждение промежуточных результатов. В конце каждого месяца преподаватель посвящает 30–40 мин индивидуальным консультациям и обсуждению выполненной работы.

Этап 3. Подведение семестровых итогов. В конце семестра проводится заключительное занятие, на котором подводятся итоги работы, студенты обсуждают преимущества и недостатки тех или иных видов

повседневной самообразовательной деятельности, осуществляют самооценивание.

Представим в пункте А) количественные (процентуальные) результаты студентов 1-го курса очно-заочного отделения, изучающих английский язык как первый ИЯ, до и после апробации рефлексивной карты. Результаты сопоставлены с данными студентов 1 курса очного отделения, изучающих английский язык как первый ИЯ, но не работающих с рефлексивными картами. В пункте Б) приведены результаты студентов 3-го курса, изучающих немецкий язык как второй ИЯ. Результаты сопоставлены с данными студентов 3-го курса, изучающих немецкий язык как первый ИЯ, имеющих более сильную мотивацию, однако не работающих с рефлексивными картами. Серым цветом выделены наиболее значительные улучшения, а **черным** – проблемные случаи (табл. 3–10).

A) Английский как первый иностранный.

Таблица 3
Какие иноязычные ресурсы / материалы Вы используете
в Вашей повседневной жизни?

<i>Названо респондентами</i>	<i>До аprobации, %</i>	<i>После аprobации, %</i>	<i>Контрольная группа, %</i>
Интернет-коммуникация в соцсетях и мессенджерах	90	90	100
Пресса / публицистика, худ. литература	70	40	80
Кинофильмы	80	90	100
Телепередачи, видеоподкасты	50	80	60
Блоги, интернет-новости	70	80	60
Образовательные текстовые интернет-ресурсы	50	50	70

Таблица 4
Как часто Вы используете указанные ресурсы?

<i>Названо респондентами</i>	<i>До аprobации, %</i>	<i>После аprobации, %</i>	<i>Контрольная группа, %</i>
Каждую неделю	50	80	60
Каждый день	70	60	70
1–2 раза в месяц	30	40	50
3–5 раз в неделю	30	60	90
Один раз в жизни	20	0	0
Очень редко	30	10	20

Таблица 5

Какие учебные приемы Вы применяете?

<i>Названо респондентами</i>	<i>До апробации, %</i>	<i>После апробации, %</i>	<i>Контрольная группа, %</i>
Перевожу и анализирую надписи и тексты на ИЯ	80	80	100
Выписываю новые слова и выражения	70	80	70
Использую новую лексику / фразы / выражения на занятиях	80	100	90
Самостоятельно ищу контакты с носителями ИЯ	40	40	20
Учу некоторые тексты наизусть	0	20	10
Веду тематический словарь	20	10	20
Самостоятельно систематизирую грамматику и лексику	20	30	20
Обсуждаю особенности языка с носителями	10	20	10
Слушаю, перевожу и записываю речь из фильмов, песен	10	30	40

Таблица 6

Как Вы планируете, контролируете и оцениваете свою повседневную самообразовательную деятельность?

<i>Названо респондентами</i>	<i>До апробации, %</i>	<i>После апробации, %</i>	<i>Контрольная группа, %</i>
Я этого не делаю (спонтанно)	50	30	40
Названы учебные действия, но без детального планирования	40	40	50
Названы приемы самооценивания	0	0	10
Подробное планирование повседневной иноязычной деятельности	10	20	0
Имеется общее представление о планировании и самоконтроле (например, стараюсь посвящать больше времени повседневной работе с языком, стараюсь заранее планировать свою работу)	20	30	10

Б) Немецкий как второй иностранный.

Таблица 7

Какие иноязычные ресурсы / материалы Вы используете в Вашей повседневной жизни?

<i>Названо респондентами</i>	<i>До апробации, %</i>	<i>После апробации, %</i>	<i>Контрольная группа, %</i>
Интернет-коммуникация в соцсетях и мессенджерах	20	30	53
Литература, пресса / публицистика	15	50	73
Фильмы, видео	10	85	73
ТВ	0	25	53
Блоги, интернет-новости	30	55	47
Образовательные текстовые интернет-ресурсы	40	100	47

Таблица 8

Как часто Вы используете указанные ресурсы?

<i>Названо респондентами</i>	<i>До аprobации, %</i>	<i>После аprobации, %</i>	<i>Контрольная группа, %</i>
Каждую неделю	45	100	80
Каждый день	40	65	67
1–2 раза в месяц	20	50	53
3–5 раз в неделю	25	25	33
Один раз в жизни	20	0	0
Очень редко	0	10	7

Таблица 9

Какие учебные приемы Вы применяете?

<i>Названо респондентами</i>	<i>До аprobации, %</i>	<i>После аprobации, %</i>	<i>Контрольная группа, %</i>
Перевожу и анализирую надписи и тексты на ИЯ	80	100	87
Выписываю новые слова и выражения	65	90	80
Использую новую лексику / фразы / выражения на занятиях	60	85	87
Самостоятельно ищу контакты с носителями ИЯ	20	35	47
Веду тематический словарь	25	10	13
Провожу межъязыковой сравнительный анализ	0	10	0
Самостоятельно систематизирую грамматику и лексику	15	15	7

Таблица 10

Как Вы планируете, контролируете и оцениваете свою повседневную самообразовательную деятельность?

<i>Названо респондентами</i>	<i>До аprobации, %</i>	<i>После аprobации, %</i>	<i>Контрольная группа, %</i>
Я этого не делаю	60	0	47
Названы учебные действия, но без детального планирования	10	70	40
Названы приемы самооценивания	0	20	20
Подробное планирование повседневной иноязычной деятельности	0	10	13
Имеется общее представление о планировании и самоконтrole (напр., стараюсь посвящать больше времени повседневной работе с языком, стараюсь заранее планировать свою работу)	20	20	7

Как следует из приведенных данных, работа с рефлексивными картами обеспечивает прирост по большинству показателей сформированности регулятивной составляющей учебно-познавательной компетенции. Зафиксирован прирост (у изучающих немецкий как второй ИЯ – значительный) в развитии умений планирования работы, однако в гораздо меньшей степени происходит развитие умений самооценива-

ния. К проблемным случаям (отсутствие прироста или незначительный прирост) отнесем владение приемами систематизации материала. В плане содержания деятельности наибольший прирост наблюдается в усилении стремления использовать аудиовизуальные и образовательные мультимедийные ресурсы, в активизации стратегий лучшего запоминания лексического материала и его дальнейшего использования в рамках институциональных форм обучения. Снижение некоторых показателей (например, чтение прессы, см. пункт А, первый вопрос) можно объяснить осмысленным смещением интересов студентов на другие виды деятельности (например, просмотр телепередач). Неравномерность прироста показателей (в группе, изучающей немецкий язык как второй ИЯ, прирост по многим пунктам значительно сильнее, чем в группе с английским языком) мы объясняем, во-первых, различной степенью учебной мотивации данных групп, а во-вторых тем, что в случае с первым ИЯ студенты уже хорошо владеют целым рядом способов учебной и коммуникативной деятельности (см., например, показатель «интернет-коммуникация»: уже до эксперимента он составлял 90%).

Представим обзор некоторых из использованных студентами материалов и ресурсов (табл. 11, 12).

А) Английский как первый иностранный.

Таблица 11

Обобщение используемых студентами ресурсов (английский как первый ИЯ)

Тип ресурса	Примеры
<i>Образовательные передачи</i>	Science vs Cinema Channel; 6 minutes Grammar with BBC (http://www.bbc.co.uk/learningenglish/english); ETJ English (https://www.youtube.com/channel/UCBHtnQGUChkwG1eyWL5EA9g); English Language Club (https://www.youtube.com/channel/UCdBjyql_ZEzTfpjLB-mFQNg); Series “Extra@ English”, “Friends”
<i>Актуальные новости</i>	BBC news, CNN news
<i>Фильмы</i>	“Home Alone”, “Casper: the Friendly Ghost”, “Breakfast at Tiffany’s”, “Forrest Gump”
<i>Онлайн-игры</i>	ReWord https://reword-app.com/ru/en ; Learn at Home https://www.learnathome.ru/
<i>Блоги</i>	https://www.instagram.com https://handluggageonly.co.uk/ http://www.themovieblog.com/
<i>Подкасты, видеоблоги</i>	BBC, TED, Youtube
<i>Чтение</i>	Scientific American Journal, Science 2.0; “Evening Standard” (British newspaper); “The Curious Case of Benjamin Button” by F. Scott Fitzgerald; “The time machine” by Herbert George Wells; poems (https://www.tania-soleil.com/rudyard-kipling-if/)
<i>Коммуникация с носителями языка</i>	WhatsApp, Instagram, Facebook

Б) Немецкий как второй иностранный.

Таблица 12

Обобщение используемых студентами ресурсов (немецкий как второй ИЯ)

Тип ресурса	Примеры
<i>Образовательные передачи</i>	Serien “Erste Wege in Deutschland”, “Extr@ Deutsch”; Sehenswürdigkeiten in Deutschland (http://startdeutsch.ru); “Beim Arzt” (https://lingvoelf.ru); “Deutsch Plus BBC” (http://www.bbc.co.uk/languages/german/dplus/tvtranscripts/); “Unsere Straße” (http://www.goethe.de/lrn/pro/str/index.html?wt_sc=strasse)
<i>Актуальные новости</i>	Online-Nachrichten, Z.B. https://vk.com/de.newsfront
<i>Телевидение</i>	KiKA, Fernsehkanal für Kinder und Jugendliche
<i>Онлайн-игры</i>	“Lern Deutsch – Stadt der Wörter” https://www.goethe.de/de/spr/ueb/led.html
<i>Блоги</i>	https://www.instagram.com
<i>Подкасты, видеоблоги</i>	“Reiseland Deutschland” (https://www.youtube.com/watch?v=2qG9iC2iPDM); Videoblog über das Leben in Deutschland (https://vk.com/tvmadeingermany)
<i>Чтение</i>	Klara & Theo, “Kommissar Zufall” Theo Scherling, Elke Burger “Der 80. Geburtstag”
<i>Коммуникация с носителями языка</i>	WhatsApp, Instagram, Facebook, tandem.com

Обобщение всех представленных выше данных позволяет сделать следующие выводы. В процессе повседневной жизнедеятельности студенты используют разнообразное количество рецептивных видов иноязычной коммуникации. Как можно заметить, интерес также проявляется к онлайн-интеракции. Медиация применяется в минимальной степени (лишь для перевода некоторых текстов или надписей; редко – при аналитическом чтении). Среди видов деятельности практически полностью отсутствует продуктивная активность (например, создание собственных подкастов), что объясняется, по-видимому, небольшим языковым опытом студентов, изучающих немецкий как второй ИЯ, а также нетвердой языковой позицией студентов, изучающих первый год английский в языковом вузе. Данный вывод позволит нам в дальнейшей работе уделить особое внимание мотивации студентов к использованию продуктивных, медиативных и большего разнообразия интерактивных форм коммуникации в информальном самообучении. Например, можно ввести правило, что среди выбираемых студентом видов деятельности должны присутствовать продукция и (или) медиация.

Обратим также особое внимание на то, что преподаватель должен постоянно поощрять студентов использовать новые знания на занятиях по практике языка. Например, при обсуждении какой-либо актуальной проблемы можно спросить, что по этому поводу пишут английские или немецкие блогеры или журналисты, ориентируя, тем самым, на обращение к соответствующим ресурсам.

Таблица 13
Самооценение эффективности учебных, коммуникативных и аффективных действий (английский и немецкий языки)

Факторы информального самообучения	<i>Средний балл до аprobации</i>	<i>Средний балл после аprobации</i>	<i>Средний балл, контрольная группа</i>	<i>Средний балл до аprobации</i>	<i>Средний балл после аprobации</i>	<i>Средний балл, контрольная группа</i>
	<i>Английский язык как первый ИЯ</i>			<i>Немецкий язык как второй ИЯ</i>		
<i>Метакогнитивный аспект</i> (Самостоятельная постановка задач, успешность реализации поставленных задач, эффективность планирования видов деятельности и затрачиваемого времени, самоконтроль, самоанализ)	3,35	3,65	3,4	2,2	3,8	3,25
<i>Учебно-познавательный аспект</i> (Использование разнообразных иноязычных источников / ресурсов в повседневной жизни, эффективность (удачность) отбора источников / ресурсов, эффективность (удачность) отбора нового языкового / речевого материала с точки зрения его познавательной ценности, эффективность систематизации новой информации)	3,9	4,2	4	1,8	3,9	3,4
<i>Социальный аспект</i> (Оценка количества социальных контактов, осуществленных на иностранном языке, оценка качества / эффективности / активности социальных контактов, осуществленных на иностранном языке)	2	2,1	3,2	1,0	2,4	2,5
<i>Мотивационно-аффективный аспект</i> (Степень личной мотивации регулировать / систематизировать свою учебную деятельность по овладению ИЯ в процессе повседневной жизни, чувство удовлетворения от самостоятельного занятия языком в контексте повседневной жизни, степень преодоления чувства страха перед иноязычным материалом и коммуникаций на иностранном языке)	3,7	3,8	4,1	2,1	3,7	3,6

<i>Иноязычная коммуникативная компетенция</i> (Оценка количества нового языкового и речевого материала, отобранного и зафиксированного в рамках повседневной иноязычной деятельности, оценка качества запоминания данного материала, оценка частотности и эффективности использования нового материала в разных видах деятельности, степень совершенствования умений говорения, чтения, аудирования, письма, интеракции, медиации)	3,2	3,7	3,6	2,0	2,0	3,5	3,5
--	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----

В своей практике мы также использовали такой прием: каждый раз, приходя к студентам после выходных или праздников, мы начинали занятие с просьбы подготовить краткое сообщение о том, что они прочитали, посмотрели, прослушали на ИЯ в свободное время, общались ли с носителями языка и каковы их впечатления.

Среди студенческих комментариев в третьей графе карты (см. табл. 2) выделим три категории: описание цели выбора данных материалов, выражение отношения к выбранным ресурсам, описание достигнутых результатов. При выборе материалов, планировании работы и оценке результатов студенты, изучающие английский как первый и немецкий как второй ИЯ, руководствовались разными мотивами. В случае, если у студентов уже имелся языковой опыт (изучение английского языка началось еще в школе), мотивационное значение имела содержательная составляющая: при выборе ресурса студенты отталкивались от его содержания, своих интересов, и только затем углублялись в языковые моменты. У студентов же, изучающих второй ИЯ на уровне A2/A2+, при выборе материала превалировала языковая составляющая (степень лексической и грамматической сложности), а содержательная обладала важным, но все же вторичным значением.

Как отмечалось, в начале и конце апробации студентам было предложено осуществить самооценивание эффективности учебных, коммуникативных и аффективных действий самообучения английскому (немецкому) языку в повседневной жизни (по 5-балльной шкале). Каждый из названных компетентностных аспектов оценивался студентами на основе ряда параметров. Обратимся к результатам. В табл. 13 представим средние баллы по каждому аспекту (параметры, по которым студенты осуществляли самооценивание, даны в скобках).

Как видно из табл. 13, практически по всем аспектам наблюдается улучшение результатов. За время апробации произошел лишь один случай, когда студент в конце эксперимента выставил себе гораздо более низкие баллы, чем в начале. Из беседы со студентом стало ясно, что такое положение вещей вызвано утратой мотивации и интереса, а также нежеланием продолжать обучение в институте иностранных языков. Полагаем, этот случай позволяет выдвинуть гипотезу о наличии зависимости между мотивацией к повседневному систематичному самообучению ИЯ и мотивацией на уровне институционального образования. Дальнейшее исследование должно проверить существование такой зависимости.

Заключение

В целом полученные нами экспериментальные данные свидетельствуют о достаточно успешной (в соответствии с большинством из описанных показателей) реализации управляемого этапа информального самообучения ИЯ, организованного с помощью технологии использования

рефлексивной карты. Вместе с тем эксперимент позволил выявить ряд проблемных моментов, описанных выше, которым будет уделено особое внимание на следующем этапе исследования. Изложенные и проанализированные в статье данные с высокой степенью вероятности позволяют предположить, что управляемый тип самообучения иностранным языкам в среде информального образования может успешно способствовать развитию характеристик обучающегося как «социального агента» при условии достаточной мотивации со стороны студента, использования инструмента планирования и управления (рефлексивной карты), а также активизации в повседневном контексте совокупности коммуникативных модусов: рецепции, продукции, интеракции, медиации.

Литература

1. **Становление** постнеклассического педагогического образования / О.Г. Хмелева и др. / под ред. А.А. Веряева. Барнаул : БГПУ, 2007. 187 с.
2. **Тарева Е.Г.** Межкультурный подход в парадигмальной системе современного социогуманитарного знания // Диалог культур. Культура диалога: человек и новые социогуманитарные ценности. М. : Неолит, 2017. С. 17–44.
3. **Хуторской А.В.** Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному. М. : Владос Пресс, 2005. 383 с.
4. **Сериков В.В.** Личностно ориентированное образование: поиск новой парадигмы. М. : Педагогика, 1998. 228 с.
5. **Бим И.Л.** Что нового привносит личностно-ориентированная парадигма в образование подрастающего поколения // Иностранные языки в школе. 2011. № 10. С. 2–7.
6. **Сысоев П.В.** Индивидуальная траектория обучения: что это такое? // Иностранные языки в школе. 2014. № 3. С. 2–12.
7. **Little D.** Learner autonomy: A theoretical construct and its practical application // Die Neuen Sprachen. 1994. № 93 (5). Р. 430–442.
8. **Тамбовкина Т.Ю.** Самообучение иностранным языкам как подсистема вузовского лингвистического образования : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2007. 50 с.
9. **Джига Н.Д.** Психологико-акмеологическая концепция созидания продуктивного субъекта образования: автореф. ... д-ра психол. наук. Кострома, 2013. 67 с.
10. **Коряковцева Н.Ф.** Продуктивное языковое образование как реализация развивающей образовательной парадигмы // Иностранные языки в школе. 2018. № 2. С. 2–10.
11. **Колесников А.А.** Профориентационное обучение иностранным языкам в школе и вузе: от теории к технологиям. Рязань : РГУ имени С.А. Есенина, 2018. 400 с.
12. **Лысак И.В.** Сетевизация культуры: на пути к обществу взаимной прозрачности // Манускрипт. 2018. № 4 (90). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/setevizatsiya-kultury-na-puti-k-obschestvu-vzaimnoy-prozrachnosti> (дата обращения: 25.05.2019).
13. **Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors.** Strasbourg : Council of Europe, 2018. URL: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989> (date of access: 25.05.2019).
14. **Профессиональные** пробы. Технология и методика проведения / С.Н. Чистякова и др. М. : Academia, 2014. 208 с.
15. **A Memorandum** on Lifelong Learning. Brussels, 2000. URL: http://tvu.acs.si/dokumenti/LLLmemorandum_Oct2000.pdf (date of access: 25.05.2019).
16. **Strategie** für Lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland. Heft 115: Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung. Bonn : Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung, 2004. 121 s.

17. Гаврилова И.В., Запруднова Л.А. Формальная, неформальная и информальная модели образования // Молодой ученый. 2016. № 10. С. 1197–1200.
18. Watkins K.E., Marsick V.J. Towards a Theory of Informal and Incidental Learning in Organisations // International Journal of Lifelong Education. 1992. Vol. 11, № 4. P. 287–300.
19. Лискина Т.В., Паульзен Н.С. Возможности организации учебного процесса при обучении иностранным языкам в контексте информального вида образования (уровень языкового вуза) // Baikal Research Journal. 2017. Т. 8, № 4 (электронный журнал). DOI: 10.17150/2411-6262.2017.8(4).4.
20. Колесников А.А. К проблеме овладения иностранным языком в контексте информального образования // Язык и культура. 2018. № 43. С. 148–164. DOI: 10.17223/19996195/43/10

Сведения об авторах:

Колесников Андрей Александрович – доцент, доктор педагогических наук, профессор Института иностранных языков, Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина (Рязань, Россия). E-mail: kolesnikow@list.ru

Лискина Тамара Владимировна – ассистент, Институт иностранных языков, Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина (Рязань, Россия). E-mail: listpismo@mail.ru

Поступила в редакцию 10 ноября 2019 г.

GUIDED SELF-STUDY OF FOREIGN LANGUAGES IN THE CONTEXT OF INFORMAL EDUCATION: THEORETICAL FOUNDATIONS AND EMPIRICAL RESEARCH AMONG STUDENTS OF THE INSTITUTE OF FOREIGN LANGUAGES

Kolesnikov A.A., D.Sc. (Education), Associate Professor, Professor, Institute of Foreign Languages, Ryazan State University (Ryazan, Russia). E-mail: kolesnikow@list.ru

Liskina T.V., Assistant to the Institute of Foreign Languages, Ryazan State University (Ryazan, Russia). E-mail: listpismo@mail.ru

Abstract. A new educational reality is characterized by a paradigmatic “shift” towards identity and metacognitive priorities, as well as the independent design of learners’ individual educational space taking into account their role in the system of social interactions in a new type of society (open, network-connected, integrated). Under these conditions, foreign language teaching should ensure the mastering of a “social agent” role by a student of a linguistic university, that is, to promote the formation of an active and flexible individual who is ready for self-realization in different types of social intercultural interactions that are of interest to him and capable of maintaining and facilitating the processes of interaction. Traditional institutional forms of education are not able to solve this problem to the full; there is a necessity to expand the boundaries of the educational space considering the informal (everyday and life-long) type of self-education. The article characterizes and compares the informal aspect of language education with the formal and non-formal aspects. Relating to foreign languages study, the three types / stages of informal self-education are identified and described: these are guided (regulated by the teacher), partially guided and fully independent self-education. The conducted empirical study touched upon the first, guided type. It was aimed at testing the effectiveness of the methodology of foreign languages self-learning in the context of informal education with the help of the previously developed technique of goal-setting, planning and self-evaluation on the basis of “The reflexive overview of everyday foreign language self-learning”. The article examines the stages of work organization with the use of this technique: conducting a kick-off meeting class; discussing the intermediate results; summing up the semester results. The article also includes the results (in the form of percentage data) of experimental validation among students of the Institute of foreign languages of the Ryazan State University. The analysis was carried out on the basis of quantitative data and their interpreta-

tion on the following items: types and content of foreign language resources used by students, materials and tools used in informal self-learning, frequency of usage of these resources, techniques and methods of foreign language activities in everyday life, effectiveness of meta-cognitive strategies (goal setting, planning, self-control) in informal context, self-evaluation of educational, communicative and affective actions.

Keywords: Informal education; guided self-study of foreign languages; reflexive “map”.

References

1. Khmeleva, O.G., Andreeva, G.A., Makhova, I.Yu., Veryayev, A.A. (2007) Stanovleniye postneklassicheskogo pedagogicheskogo obrazovaniya [The formation of post-non-classical pedagogical education]. Barnaul, BGPU. 187 p.
2. Tareva, E.G. (2017) Mezhkul'turnyy podkhod v paradigm'noy sisteme sovremenennogo sotsiogumanitarnogo znaniya [Intercultural approach in the methodological system of modern social and humanitarian knowledge]. Dialog kul'tur. Kul'tura dialoga: chelovek i novyye sotsiogumanitarnyye tsennosti. [Dialogue of cultures. Culture of dialogue: people and new socio-humanitarian values]. Moscow, Neolit, pp. 17-44.
3. Khutorskoy, A.V. (2005) Metodika lichnostno-orientirovannogo obucheniya. Kak obuchat' vsekh po-raznomu [Methods of student-centred learning. How to teach everyone in different ways]. Moscow, Vlados Press. 383 p.
4. Serikov, V.V. (1998) Lichnostno orientirovannoye obrazovaniye: poisk novoy paradigmы [Learner oriented education: the search for a new paradigm]. Moscow, Pedagogy. 228 p.
5. Bim, I.L. (2011) Chto novogo privносит lichnostno-orientirovannaya paradigma v obrazovaniye podrastayushchego pokoleniya [What the individual-oriented paradigm brings to education of the youth generation]. Inostrannyye yazyki v shkole = Foreign Languages at School. 10. pp. 2-7.
6. Sysoyev, P.V. (2014) Individuálnaya trayektoriya obucheniya: chto eto takoye? [Individual learning path – what is it?]. Inostrannyye yazyki v shkole = Foreign Languages at School. 3. pp. 2-12.
7. Little, D. (1994) Learner autonomy: A theoretical construct and its practical application. Die Neueren Sprachen. 93(5). pp. 430-442.
8. Tambovkina, T.Yu. (2007) Samoobuchenie inostrannym yazykam kak podsistema vuzovskogo lingvisticheskogo obrazovaniya. Avtoref. Diss. Dokt. [Self-study of foreign languages as a subsystem of university linguistic education. Thesis of doct. diss.]. Moscow, 50 p.
9. Dzhiga, N.D. (2013) Psikhologo-akmeologicheskaya kontsepsiya sozdaniya produktivnogo subyekta obrazovaniya. Avtoref. Diss. Dokt. [Psychological and acmeological concept of creation of a productive subject of education. Thesis of doct. diss.]. Kostroma. 67 p.
10. Koryakovceva, N.F. (2018) Produktivnoye yazykovoye obrazovaniye kak realizatsiya razvivayushchey obrazovatel'noy paradigmii [Product-based language learning from the perspective of developmental education]. Inostrannyye yazyki v shkole = Foreign languages in school. 2. Pp. 2-10.
11. Kolesnikov, A.A. (2018) Proforiyentatsionnoye obucheniye inostrannym yazykam v shkole i vuze: ot teorii k tekhnologii [Vocation-focused foreign languages teaching in school and university: from theory to technology]. Ryazan: RSU Publ. 400 p.
12. Lysak, I.V. (2018) Setevizatsiya kul'tury: na puti k obshchestvu vzaimnoy prozrachnosti [Internetization of culture: on the way to the society of mutual transparency]. Manuscript. 4(90). Mode of access: <https://cyberleninka.ru/article/n/setevizatsiya-kultury-na-puti-k-obshchestvu-vzaimnoy-prozrachnosti> (accessed: 25.05.2019).
13. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors. (2018) Strasbourg, Council of Eu-

- rope. Mode of access: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989> (accessed: 25.05.2019).
14. Gaponenko, A.V., Chistyakova, S.N., Rodichev, N.F., Lerner, P.S. (2014) Professional'nyye probly. Tekhnologiya i metodika provedeniya [Professional tryouts. Technology and methodology]. Moscow, Academica. 208 p.
 15. A Memorandum on Lifelong Learning. (2000) Brussels, 2000. Mode of access: http://tvu.acs.si/dokumenti/LLLmemorandum_Oct2000.pdf (accessed: 25.05.2019).
 16. Strategie für Lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland. Heft 115: Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung. (2004) Bonn, Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung. 121 p.
 17. Gavrilova, I.V., Zaprudnova, L.A. (2016) Formal'naya, neformal'naya i informal'naya modeli obrazovaniya [Formal, non-formal and informal models of education]. Molodoi uchenyi = Young scientist. 10. pp. 1197-1200.
 18. Watkins, K.E., Marsick, V.J. (1992) Towards a Theory of Informal and Incidental Learning in Organisations. International Journal of Lifelong Education. Vol. 11, No. 4. Pp. 287–300.
 19. Liskina, T.V., Paulsen, N.S. (2017) Vozmozhnosti organizatsii uchebnogo protsessa pri obuchenii inostrannym yazykam v kontekste informal'nogo vida obrazovaniya (uroven' yazykovogo vuza) [Possibilities for organization of educational process in teaching foreign languages in the context of informal education (linguistic university level)]. Baikal Research Journal. Vol.8, No.4. DOI: 10.17150/2411-6262.2017.8(4).4.
 20. Kolesnikov, A.A. (2018) K probleme ovladeniya inostrannym yazykom v kontekste informal'nogo obrazovaniya [To the problem of mastering a foreign language in the context of informal education]. Yazyk i kul'tura = Language and Culture. 43. pp. 148-164.

Received 10 November 2019

СТАНДАРТЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ ПО ЛИНГВИСТИКЕ И ПЕРЕВОДУ: ВОПРОСЫ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ В РАКУРСЕ ЛИНГВОДИДАКТИКИ

С.Б. Королева, Е.Р. Поршнева

Аннотация. В фокусе внимания статьи находятся формулировки требований, предъявляемых к выпускникам программ бакалавриата, магистратуры и специалитета по лингвистике, переводу и переводоведению и содержащихся в соответствующих федеральных государственных стандартах третьего поколения. Доказывается, что критическое рассмотрение текстов государственных стандартов с целью выявления проблем стилистического, логико-семантического и дидактического свойства является насущной потребностью настоящего момента. Проводится комплексный стилистический, логико-семантический и лингводидактический анализ дескрипторов компетенций в стандартах ФГОС ВО по направлениям подготовки «Лингвистика» (45.03.02 (уровень бакалавриата) от 2014 г., 45.04.02 (уровень магистратуры) от 2016 г.) и «Перевод и переводоведение» (45.05.01 (уровень специалитета) от 2017 г.). Определяется, что образовательные стандарты по лингвистике и переводу должны отвечать требованиям лингвистической безопасности; сами требования определяются и описываются с учетом специфики текстов анализируемых стандартов. В качестве основных названы: а) соответствие формулировок языковым, коммуникативным, этическим нормам русской речи; б) соблюдение баланса между традиционным и новым, в том числе в области выбора лексических средств; в) отражение принципиальных черт государственной языковой политики; г) образцовость академического дискурса; д) демонстрация дидактического осмыслиения процесса овладения языками. На основании наблюдений и сопоставлений демонстрируется, что анализируемые тексты государственных стандартов не способны обеспечить полное соответствие регламентируемого ими образовательного процесса принципам лингвистической безопасности и что в отдельных случаях они сами нарушают эти принципы. В дескрипторах ОК, ОПК и ПК, а также, в целом, в системе требований к выпускникам бакалавриата, специалитета и магистратуры найдены случаи логических и дидактических противоречий и выделены такие типы стилистических ошибок, как нарушение лексической сочетаемости, речевая неполнота и речевая избыточность, логическое смешение, использование слова без учета его семантики. Аргументированно выдвигается предположение относительно общего источника допущенных неточностей: небрежное отношение к культурному наследию и традиции в том числе, к национальному языку и достижениям отечественной науки (в первую очередь, лингвистики и лингводидактики) на фоне стремления к инновациям и быстрым изменениям.

Ключевые слова: лингвистическая безопасность; компетенция; дескриптор; речевая норма; стилистическая ошибка; логическая ошибка; дидактическая противоречивость.

Введение

С 2009 г. российская система высшего образования ориентируется на новые федеральные государственные стандарты – так называемые стандарты третьего поколения, которые впервые в отечественной образовательной традиции поставили целью обучения студентов высших учебных заведений выработку у них общекультурных и профессиональных компетенций.

На портале Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования (<http://fgosvo.ru/>) любой заинтересованный в понимании дидактических ориентиров авторов-разработчиков может обнаружить ключевые разделы «Болонский процесс» и «Компетентностный подход», в которых содержится ряд ссылок на документы, имеющие отношение к «архитектуре европейской системы высшего образования» и встраивании российского высшего образования в эту систему, а также на программные научные статьи российских методистов (в том числе В.И. Байденко, А.А. Вербицкого, И.А. Зимней). На портале опубликованы и архивные файлы, содержащие, в частности, старые ГОС ВПО, ориентированные на знаниевую и практико-ориентированную образовательные парадигмы. С 2017 г. здесь публикуются и совсем свежие стандарты: ФГОС ВО «с учетом проф. стандартов», или ФГОС 3++.

В свете четко обозначившейся перспективы: действующие стандарты – архивные ГОС ВПО в открытом доступе – ФГОС ВО с учетом профессиональных стандартов, которые появляются, постепенно замещая стандарты третьего поколения, – анализ текстов ФГОС ВО с разных точек зрения является, несомненно, актуальной научной проблемой. В отношении стандартов ФГОС ВО по направлениям «Лингвистика» и «Перевод и переводоведение» особую актуальность приобретает проблема комплексного лингводидактического, стилистического и логико-семантического анализа текстов с целью характеристики их соответствия принципам лингвистической безопасности.

Методология

Основу методологии исследования составляет расширительная трактовка термина «лингвистическая безопасность». В узком понимании и в первичном своем значении термин «лингвистическая безопасность» связан с понятием «текст» и трактуется как соответствие любого текста коммуникативным и этическим нормам, принятым в лингвокультурном сообществе и выражаемым определенными средствами языка [1]. Такое соответствие в результате дает неконфликтогенность текста.

Но существует и другое, широкое понимание термина: в соответствии с ним «лингвистическая безопасность» связана с понятиями «национальная культура», «языковая политика» и трактуется как такое публичное использование национального языка, которое, допуская влияние других языков, позволяет сохранять национальную, культурную идентичность через сохранение традиционных ценностных установок, а также путем соблюдения этических, коммуникативных, языковых норм в речи [2–4]. Лингвистическая безопасность требует соблюдения норм словоупотребления, словосочетания и конструирования высказываний, поскольку эти нормы являются одним из аспектов этнического, национального лингвокультурного кода [5].

Именно поэтому в нормативном документе, содержащем описание федеральной программы «Русский язык» и декларирующем языковую политику Российской Федерации, делается акцент на «распространение и продвижение русского языка как фундаментальной основы гражданской идентичности, культурного и образовательного единства многонациональной России» [6. С. 3].

Можно утверждать, что сохранение традиционных ценностных установок и сохранение этических, коммуникативных, языковых норм в сферах публичной, официальной, регламентирующей речи являются двумя основными принципами лингвистической безопасности. Соответственно, резкое несоответствие этим установкам и нормам в указанных сферах коммуникации приводит к нарушению принципов лингвистической безопасности. Для выявления случаев такого нарушения требуется обращение к методике стилистического анализа текста – точнее, к методике выявления и типологии стилистических и логических ошибок с точки зрения практической стилистики и культуры речи.

Следует говорить о нарушении принципов лингвистической безопасности в тех случаях, когда, в частности, вместо привычного слова «кафедра» публично и официально используется слово «департамент». Например, в НИУ ВШЭ (Нижний Новгород) за факультетом гуманитарных наук закреплены три кафедры-департамента: «Департамент литературы и межкультурной коммуникации», «Департамент социальных наук», «Департамент прикладной лингвистики и иностранных языков».

Столь же неоправданной представляется замена традиционного для отечественной лингводидактики термина «игровые технологии» заимствованным неотермином «технологии эдьютеймента» в научном дискурсе («открытого доступа»). С точки зрения практической стилистики и культуры речи, мы имеем здесь дело с использованием слова без учета его семантики (в первом случае) и с неоправданным использованием неологизма (во втором).

Схожим образом и другие искажения, которые встречаются в официальных документах, следует отнести к нарушению принципов

лингвистической безопасности. Обращает на себя внимание, в частности, следующая фраза из официального письма Министерства науки и высшего образования Российской Федерации, адресованного руководителям образовательных организаций высшего образования за подписью Г.В. Трубникова от 10.10.2018 г.: «Министерство <...> формирует каталог лучших практик образовательных организаций по взаимодействию с органами государственной власти, академическим и бизнес-сообществом». В этом высказывании наблюдаем стилистические (и логико-семантические) ошибки сразу нескольких типов: это и употребление слова без учета семантики (здесь: *каталог, практика*), и алогизм (здесь: *образовательная организация взаимодействует с академическим сообществом*, тогда как образовательная организация представляет собой академическое сообщество), и неверный выбор формы слова (слово «сообщество» стоит в единственном числе, таким образом, академическое сообщество и бизнес-структуры представляются единой социальной системой (сообществом)).

Таким образом, при рассмотрении ФГОСов ВО по лингвистике, переводу и переводоведению на предмет их соответствия принципам лингвистической безопасности следует учитывать следующее: а) соответствие их формулировок языковым, коммуникативным, этическим нормам русской речи; б) соблюдение в них баланса между традиционным и новым, в том числе в области выбора лексических средств и построения словосочетаний и высказываний.

Однако данные критерии недостаточны для комплексного описания этих текстов. К вышеозначенным критериям следует добавить требования, связанные с дидактическим содержанием и регламентирующим назначением этих документов.

ФГОСы ВО по лингвистике, переводу и переводоведению с точки зрения лингвистической безопасности должны в) отражать и транслировать принципиальные черты государственной языковой политики; г) давать образец академического дискурса с учетом языковой политики государства; д) демонстрировать дидактическое осмысление (подходы к обучению, принципы обучения) процесса овладения языками; наконец, ж) задавать целевые, нормативные установки по владению родным языком и овладению иностранными языками (и культурами) в рамках различных уровней, дискурсов, жанров. Все вышеозначенные критерии учитывались при осуществлении анализа, результаты которого представлены в этой статье.

Исследование и результаты

Принципиальные дидактические ориентиры всех образовательных стандартов третьего поколения, в том числе по лингвистике, переводу и переводоведению, описаны в означенных выше разделах порта-

ла Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования. Эти разделы определяют компетентностный подход в качестве дидактической базы российских образовательных стандартов и особо выделяют их ориентированность на соответствующие европейские образовательные документы: не случайно не только тексты, помещенные в раздел «Болонский процесс», являются переведенными или же оригинальными европейскими образовательными документами, но и в разделе «Компетентностный подход» находим электронную версию книги «Болонский процесс: Результаты обучения и компетентностный подход» [7].

Таким образом, очевидно, что, по мысли разработчиков, ФГОСы третьего поколения по лингвистике и переводу должны отражать как российскую языковую политику (включая принципы лингвистической безопасности, заложенные, как мы видели, в этой политике), так и европейские документы, задающие определенные дидактические ориентиры образовательному процессу.

В отношении лингвистики и обучения языкам опорным европейским документом является монография «Общеевропейские компетенции владения иностранным языком» [8] – документ, разработанный экспертами стран Совета Европы в конце XX в. и опубликованный в 2001 г. Обращает на себя внимание специфика перевода названия документа: в английской и французской версиях встречаем *Common European Framework of Reference for Languages* и соответствующее *Le Cadre européen commun de référence pour les langues*. Приемлемым вариантом был бы следующий перевод: *Общеевропейские критерии уровней владения языками*. Непонятно, почему в официально принятом переводе (с английского; сделан в МГЛУ; издан в 2003 г.) этого документа на русский язык сочетание *framework of reference* было передано как «компетенции владения», с нарушением как лексической сочетаемости и требования точности перевода, так и дидактического толкования понятия «компетенция».

Примечательно, что европейский документ декларирует в качестве опорного «деятельностный», а точнее, личностно-деятельностный подход к обучению языкам, в русле российской дидактической традиции (здесь уместно было бы вспомнить работы А.Н. Леонтьева, Л.С. Выготского, П.Я. Гальперина, Д.Б. Эльконина, А.А. Леонтьева). В документе подчеркивается: «Принятый подход является деятельностным, поскольку <...> изучающие язык рассматриваются как “субъекты социальной деятельности”, то есть как члены социума, решающие задачи (не обязательно связанные с языком) в определенных условиях, в определенной ситуации, в определенной сфере деятельности» [Там же. С. 8]. Собственно, и в упомянутом выше компилитивном издании «Болонский процесс: Результаты обучения и компетентностный под-

ход», размещенном в разделе «Компетентностный подход» на сайте федеральных образовательных стандартов, в трактовке термина *компетенция* как «динамической комбинации знания, понимания, умений и навыков» [7. С. 16] находим преемственность по отношению именно к российской дидактике. Концептуальное прирастание при этом очевидно: оно связано с акцентами на «динамике» и «понимании», но столь же очевидна и укорененность в традиции.

Похожую укорененность в традиции видим и в отношении самого компетентностного подхода к образованию. В документах, разработанных отечественными специалистами и включенных в раздел сайта «Компетентностный подход», в частности в публикации И.А. Зимней (ведущего разработчика этого подхода), обнаруживаем следующее значимое утверждение: «компетентностный подход» не противопоставлен «традиционному знаниювому, точнее “ЗУНовскому”», но усиливает его «практико-ориентированность» и «существенно расширяет его содержание собственно личностными составляющими» [9. С. 36]. Для того, чтобы определить, прослеживается ли во ФГОСах этот обозначенный в рассмотренных документах баланс между традицией (дидактической, лингводидактической, равно как и лингвистической) и новаторством, необходимо обратиться к анализу соответствующих текстов и выбрать наиболее проблемные фрагменты. К ним, в первую очередь, относится пункт 5.2, содержащий перечень компетенций, которыми обязан обладать выпускник вуза, освоивший соответствующую программу.

Обратимся к формулировкам компетенций на материале ФГОС ВО по направлению подготовки «Лингвистика» (45.03.02 Лингвистика (уровень бакалавриата), стандарт утвержден в 2014 г. [10], и 45.04.02 Лингвистика (уровень магистратуры), стандарт утвержден в 2016 г. [11]), а также ФГОС ВО по направлению подготовки «Перевод и переводоведение» (45.05.01 Перевод и переводоведение (уровень специалиста), версия с дополнениями от 13 июля 2017 г. [12]). В стандартах по лингвистике как бакалавриата, так и магистратуры обнаруживаем, в частности, следующую формулировку общекультурной компетенции ОК-5: «(выпускник обладает) способностью к осознанию значения гуманистических ценностей для сохранения и развития современной цивилизации» [10. С. 4; 11. С. 9].

В первую очередь, здесь очевидны две дидактические проблемы: во-первых, по какой-то неясной причине требование к выпускнику бакалавриата и магистратуры совпадает полностью, в связи с чем возникает сомнение в оправданности выделения ступеней высшего образования. Во-вторых, из этого требования мы узнаем, что выпускник должен обладать только способностью «к осознанию значения гуманистических ценностей для сохранения и развития современной цивилизации», но еще не осознавать их.

Точно так же он должен характеризоваться только способностями «к осознанию своих прав и обязанностей как гражданина своей страны» (ОК-10/ОК-11) [10. С. 4; 11. С. 10], «к пониманию социальной значимости своей будущей профессии» (ОК-12/ОК-16) [10. С. 4; 11. С. 10] и всего лишь способностью «представлять специфику иноязычной научной картины мира <...>» (ОПК-8) [11. С. 11], но не самим осознанием, пониманием, представлением.

Иными словами, планка высшего образования, цели, которые оно преследует, снижены в этих дескрипторах примерно до уровня образования дошкольного. Ведь именно в системе дошкольного образования и следует вырабатывать понимание как способность (общую способность личности), а не как качество знающей и умеющей личности [13].

В этих формулировках есть еще одна проблема. Она является по своей природе речевой и логической. Рассмотрим те же ОК в этом логико-речевом ракурсе.

Так, в ОК-5 говорится о способности к осознанию, но не о самом осознании значения гуманистических ценностей. Возникает вопрос: можно ли формировать, развивать способность к нравственному качеству (осознанию) без воспитания в человеке самого качества (осознания)? Единственно возможный ответ: нет, нельзя. Можно ли проверить способность к нравственному качеству без проверки самого качества? Логика и здравый смысл подсказывают столь же решительный отрицательный ответ.

Соответственно, можно с полным правом утверждать, что формулировка этой так называемой компетенции содержит в себе *логическое смещение* и необоснованно подменяет представление о нравственном качестве (т.е. о сущности) представлением об эфемерной способности к сущности.

Схожие случаи находим и в других дескрипторах. В формулировке ОК-11 сталкиваемся с подменой представления об осознании своих прав и обязанностей представлением о «способности к осознанию»; в описании ОК-16 находим неоправданную замену представления о понимании студентом социальной значимости будущей профессии представлением о способности к такому пониманию; в формулировке ОПК-8 место представления о специфике иноязычной научной картины мира занимает неизведенная «способность представлять» специфику иноязычной научной картины мира.

Во всех этих случаях очевидна одна принципиальная ошибка. Формулировки компетенций пытаются механистически соединить традиционную российскую (советскую) дидактическую модель личностно-деятельностного обучения и воспитания (с характерным выделением знаний, навыков и умений) с новой (западной по своему происхождению) моделью формирования компетенций как высших интегративных

способностей человека мобилизовать свои знания, умения, навыки, личностные качества, ценности, установки для адекватного решения конкретной задачи [14, 15].

Механистичность соединения образовательных парадигм выражается в прибавлении «магических» слов *способность* и *владение*, связанных с новой образовательной парадигмой, к традиционным формулам, содержащим привычные слова-маркеры *знания, навыки, умения*.

В результате имеем дидактическую противоречивость, нарушение принципов лингвистической безопасности, в том числе и с точки зрения несоответствия языковой политике РФ, направленной на сохранение национальной идентичности – в первую очередь, через поддержку русской речевой культуры.

Сомнительна в отношении национальной, культурной идентичности формулировка ОК-2 (лингвистика, бакалавриат и магистратура), требующая «руководствоваться принципами культурного релятивизма» [10. С. 4; 11. С. 9]. Это требование очень неоднозначно, тем более, что в научном дискурсе принято говорить о *принципе*, а не *принципах* культурного релятивизма. Но даже если предположить, что имеется в виду идея культурного релятивизма, которая была выдвинута в культурной антропологии в качестве противовеса западоцентричности в оценке разных народов и которая сводится к утверждению относительности ценностных систем разных культур [16. Р. 247], то и здесь мы сталкиваемся с весьма спорным положением. Студенту регламентируется нежелательность опоры на ценностную систему своей, русской (российской) лингвокультуры при оценке ценностных систем других культур. Это при том, что такая опора является признаком определенности в национальной и культурной самоидентификации.

Если необходимость воспитания личности студента в рамках ценностной системы русской лингвокультуры подвергается во ФГОСах очевидному сомнению, то логично задаться вопросом, прослеживается ли опора на русский, российский лингвокультурный код в речевой культуре текста. Присмотримся.

«Владеть устойчивыми навыками порождения речи», – вполне приемлемая с точки зрения речевых норм и традиционная для российской лингводидактики формулировка. Но если к ней в начале прибавить, как это сделано в дескрипторе ПК-3 (специалитет по переводу и переводоведению), фразу «выпускник <...> должен обладать <...> способностью...» (выпускник <...> должен обладать <...> способностью владеть устойчивыми навыками порождения речи на иностранных языках с учетом их фонетической организации, сохранения темпа, нормы, узуза и стиля языка» [12]), то налицо стилистическая ошибка, связанная как с очевидным плеоназмом (имеется в виду сочетание «обладать способностью владеть...»), так и с нарушением лексической сочетаемости.

ности, поскольку слово *способность* в системе языка со словом *владеть* не сочетается.

Кроме того, в дескрипторе сталкиваемся и с дидактической ошибкой, поскольку трудно определить с дидактической точки зрения, что значит иметь какую-то неуловимую способность владеть навыками (при этом, очевидно, собственно владеть навыками не требуется). По всей видимости, и здесь наблюдается подмена требований к взрослому, сформированному специалисту требованиями к ребенку дошкольного возраста. Важно учитывать, что эта подмена происходит в регламентирующем документе, задающем тон всему пониманию процесса обучения в вузе.

Похожую картину дает прибавление другого «магического» слова – *владение* – к традиционным дидактическим формулировкам. В стандартах бакалавриата и магистратуры по лингвистике находим в формулировке ОК-6/ ОК-7 весьма странное сочетание: «...выпускник <...> должен обладать <...> владением наследием отечественной научной мысли, направленной на решение общегуманитарных и общечеловеческих задач» [10. С. 4; 11. С. 9]. Само сочетание «наследие отечественной научной мысли» является, конечно, традиционным для русского научного дискурса. Но прибавление к нему слова «владение» в сочетании с инфинитивом «обладать» порождает двойную ошибку. Стилистическая связана с нарушением лексической сочетаемости: нельзя сочетать слова *обладать* и *владение*, *владение* и *наследие*. Содержательно-дидактическая ошибка обусловлена неопределенностью сформулированного требования. Неясно, что подразумевается под «владением наследием отечественной научной мысли»: простое знание? Глубокое понимание? Умение использовать достижения?

С такими же недочетами в связи с использованием слова *владение* сталкиваемся и в дескрипторе ОК-16, в котором говорится о профессиональной мотивации [11. С. 10]. При этом во фразе: «<...> владение высокой мотивацией к выполнению профессиональной деятельности», – два раза нарушаются нормы русской речи: «владение мотивацией» является случаем нарушения лексической сочетаемости, а сочетание «мотивация к выполнению» нарушает нормы грамматической сочетаемости, поскольку слово *мотивация* в русском языке не управляет существительными.

С дидактически-содержательной же точки зрения имеем очередной случай неопределенности требования: снова непонятно, что подразумевается под «владением мотивацией». Выпускник должен иметь выраженный интерес к своей профессии? Он должен сам воспитывать в себе этот интерес? Он должен осознавать свою заинтересованность? Или все-таки формирование интереса к будущей профессии есть зона ответственности преподавателя?

Как видим, стилистическая ошибка в регламентирующем образовательном документе по лингвистике становится случаем нарушения принципов лингвистической безопасности по двум причинам: а) она задает тон неправильному воспроизведению лингвокультурного кода в образовательном процессе в целом; б) она нарушает коммуникативный процесс и провоцирует неоднозначность в понимании лингводидактических требований.

Механистичность соединения традиционного и нового находим не только в отношении образовательных парадигм и, соответственно, в отношении «магических» слов *владение* и *способность*, но и в неожиданном использовании терминологии иноязычного происхождения в сочетании с традиционными формулировками российского научного дискурса. В частности, в ОПК-6 стандарта магистратуры читаем: «Выпускник <...> должен обладать <...> владением конвенциями речевого общения в иноязычном социуме» [11. С. 11].

В отечественных толковых словарях читаем: *конвенция* – «международный договор, соглашение по специальному вопросу» [17]. По всей видимости, однако, в дескрипторе речь не идет о «международных договорах речевого общения». Обратившись к одному из авторитетных английских толковых словарей, находим, что слово *convention* имеет среди трех основных значений следующее: «usage or custom especially in social matters» / «обычай или привычка, особенно в социальном отношении» [18]. Следовательно, заимствованным словом «конвенция» в окказиональном, калькированном значении, схожем с его значением в английском языке, подменяется либо общепринятое понятие «(этикетные) формулы (речевого общения)», либо столь же устоявшийся в отечественной лингвистике термин «нормы речевого общения» (ср.: ‘*conventions of verbal communications*’). Такая подмена, конечно, не привносит в текст ясности, но, напротив, существенно затрудняет его понимание. Более того, в связи с вышесказанным можно утверждать, что стандарт транслирует ценностный перекос в сторону как заимствований лексических и семантических, так и заимствований образовательных.

Подобный перекос наблюдаем и в выступлениях представителей Министерства науки и высшего образования РФ. В качестве примера приведем одно из названий докладов, включенных в программу министерского семинара-совещания, проведенного 27 сентября 2019 г. на базе ННГУ им. Н.И. Лобачевского. Полное название сообщения – «Визионерское видение развития концепта реализации федерального проекта “Новые возможности для каждого” национального проекта “Образование”». Использование в публичном и в некотором смысле образцовом тексте калькиированного с английского и совершенно размытого по своей семантике (по крайней мере, в русском языке) сочетания «визионерское видение» вместо традиционного и однозначного словосочета-

ния «оценка перспектив» является несомненным случаем нарушения принципов лингвистической безопасности.

Схожее нарушение принципов лингвистической безопасности видим и в дескрипторах ОПК-18 (стандарт бакалавриата) и ОПК-28 (стандарт магистратуры) [10. С. 5; 11. С. 12]. Здесь в качестве ключевого используется термин «экзистенциальная компетенция». Термин, имеющий прямое отношение к современной зарубежной дидактике, можно встретить в некоторых диссертационных исследованиях молодых российских методистов. Но дело в том, что русское слово *экзистенциальный*, в отличие от английского *existential*, закреплено за научным, а именно за философским дискурсом, его содержание однозначно и терминологично. Развитие значения и сочетаемости данного слова, в связи с этим, весьма затруднено. Для осуществления успешного коммуникативного акта между составителями стандарта и его «читателями» следовало остановиться на более традиционной формулировке «социальная компетенция».

В рамках государственного стандарта некорректным представляется и требование применять новые педагогические технологии «с целью формирования у обучающихся черт вторичной языковой личности, развития первичной языковой личности» (ПК-2) [11. С. 13]: введение в стандарт неустоявшейся терминологии и недостаточно подтвержденной гипотезы является и логико-прагматической, и дидактической ошибкой. Подобные случаи не только существенно затрудняют понимание текста, но и провоцируют его неприятие, что, в свою очередь, порождает конфликтность коммуникативной ситуации, т.е. косвенно нарушает принципы лингвистической безопасности.

В формулировках компетенций обнаруживаются особые типы ошибок, связанные не с выбором слова, а с их сочетанием. Точнее сказать, что это не особые, а самые обычные стилистические ошибки – так называемые ошибки по небрежности или незнанию. В дескрипторах неоднократно встречаем смещение синтаксической конструкции – в том числе при использовании однородности. Эту ошибку находим, в частности, в формулировке ПК-32 (стандарт магистратуры): «...готовностью использовать понятийный аппарат философии, теоретической и прикладной лингвистики, лингводидактики, теории перевода и межкультурной коммуникации для решения профессиональных задач и обладать способностью их творческого использования и развития в ходе решения профессиональных задач» [Там же. С. 16].

В высказывании дополнение, выраженное существительным в форме винительного падежа (*готовностью*), и часть составного именного сказуемого, которая начинается с инфинитива *обладать* («обладать способностью») со всей очевидностью составляют однородный ряд. Точно так же и в ПК-22 объединяются в однородный ряд дополне-

ние, выраженное существительным в форме творительного падежа (*владением*), и часть составного сказуемого, выраженная кратким прилагательным: «владением навыками синхронного перевода с иностранного языка на государственный язык Российской Федерации и с государственного языка Российской Федерации на иностранный язык и знаком с принципами организации синхронного перевода в международных конференциях» [11. С. 15].

Эти случаи, очевидно, объясняются простой небрежностью при составлении текста стандартов. Встречаются и другие проявления небрежности. Например, в формулировках ОК-10/ОК-12, ОПК-7 и ОПК-8, ОПК-24 (стандарты бакалавриата и магистратуры по лингвистике) сталкиваемся с семантической неполнотой. В первом дескрипторе говорится о «готовности использовать действующее законодательство» [10. С. 4; 11. С. 10]. Учитывая, что использовать законодательство можно, в том числе, в корыстных целях, остается неясным, в какой сфере и с какой целью предполагается использование законодательства.

Недосказанность, т.е. семантическую неполноту, видим и в требованиях «представлять специфику иноязычной научной картины мира» (ОПК-7 и ОПК-8) [11. С. 11]: остается непонятным, какой именно научной картины мира? Особо стоит отметить, что дескрипторы этих так называемых компетенций совпадают примерно на пятьдесят процентов. В той же части ОПК-8, которая не совпадает с ОПК-7, встречаем непонятное требование знать «основные особенности научного дискурса в русском жестовом и изучаемых иностранных языках» [Там же]. О каком научном дискурсе в жестовом языке может идти речь? Здесь налицо использование слова без учета его семантики: к понятию «жестовый язык», т.е. язык жестов для общения глухих и слабослышащих – не применимо понятие научного дискурса, так как в научной сфере жестовый язык не используется.

Схожим образом, если мы обратимся к ОПК-24, регламентирующющей «способность к самостоятельному освоению инновационных областей и новых методов исследования» [Там же. С. 12], то и здесь возникнут закономерные вопросы: «инновационные области» исследований безграничны, весьма многочисленны новые методы исследования. Что же конкретно подразумевается в дескрипторе? Узнать это из текста стандарта, как прояснить и многие другие моменты, не представляется возможным.

Безусловно, не все формулировки пункта 5.2 в этих документах вызывают многочисленные вопросы. В частности, безупречно или почти безупречно с дидактической, стилистической и логико-семантической точек зрения описаны следующие дескрипторы:

– ОК-1: в формулировке «способность ориентироваться в системе общечеловеческих ценностей, учитывать ценностно-смысловые ориен-

тации различных социальных, национальных, религиозных, профессио-нальных общностей и групп в российском социуме» [10. С. 4; 11. С. 9], данной в стандартах по лингвистике как уровня бакалавриата, так и магистратуры, вопрос вызывает (помимо совпадения требований для разных уровней обучения) только тавтологию «ориентироваться – ориентация», которой в официальных документах, конечно, быть не должно;

– ОК-14 и ОК-15 (стандарт магистратуры): в содержании этих компетенций, при всей качественности изложения, неоправданным представляется некоторое пересечение семантических полей. Проявляется это пересечение, в первую очередь, в использовании слова «саморазвитие» в формулировках обеих компетенций. В ОК-14 встречаем фразу «готовность к постоянному саморазвитию», в ОК-15 – «способность <...> выбирать средства саморазвития» [11. С. 10]. Примечательно, что в стандарте бакалавриата обе фразы, практически, в том же виде встречаются в формулировке одной компетенции – ОК-11 [10. С. 4];

– ОПК-5 – ОПК-8 (стандарт бакалавриата): в их четких описаниях некоторое сомнение вызывает лишь излишняя детализация, поскольку все эти дескрипторы подробно описывают единую компетенцию, в трудах И.А. Зимней обозначенную следующей формулой: «...выпускник должен быть <...> способен общаться в устной и письменной форме на родном и иностранном языках». Эта формула распределяется в стандарте по четырем компетенциям, в результате чего снова появляется существенное пересечение семантических полей: если ОПК-7 говорит о целостной «способности свободно выражать свои мысли, адекватно используя разнообразные языковые средства» [Там же. С. 5], то ОПК-5 выделяет «владение основными дискурсивными способами реализации коммуникативных целей высказывания» [Там же], в частности, и внутри этой первой способности. В то же время в отдельную компетенцию (ОПК-6) вычленяется «владение основными способами выражения <...> преемственности между частями высказывания» [Там же], что вызывает странное подозрение: разработчики стандартов предполагают, что можно «свободно выражать мысли» без коммуникативной, структурной и логичной последовательности в высказывании. Последняя же компетенция из выделенного ряда (ОК-8), описывая «владение особенностями официального, нейтрального и неофициального регистров общения» [Там же], возвращается ко второй части в формулировке предыдущей компетенции: «адекватное» использование «разнообразных языковых средств», несомненно, предполагает и владение регистрами общения.

Заключение

Итак, формулировки компетенций в текстах ФГОСов ВО третьего поколения по лингвистике, переводу и переводоведению содержат многочисленные неточности, связанные с двумя фундаментальными проблемами. Первая – нарушение принципов лингвистической безопасности в форме стилистических и логико-семантических ошибок разного типа, задающих тон некорректному воспроизведению лингвокультурного кода в образовательном процессе и провоцирующих неоднозначность в понимании лингводидактических требований.

Вторая – механическое соединение двух образовательных моделей, результатом которого являются неясные и противоречивые, а порой и некорректные дидактические требования, включая неразличение уровней бакалавриата и магистратуры в отношении описываемых компетенций и дробление единой компетенции на множественность частично перекликающихся друг с другом ОК, ОПК и ПК.

Выявленные неточности, ошибки и проблемы, по всей видимости, имеют один общий источник: небрежное отношение к культурному наследию и традиции, в том числе к национальному языку и достижениям отечественной науки (в первую очередь, лингвистики и лингводидактики) на фоне стремления к инновациям и быстрым изменениям.

В свете результатов проведенного анализа необходимо рекомендовать разработчикам новых ФГОС ВО по лингвистике, переводу и переводоведению следующее:

- а) с опорой на это и подобные комплексные исследования ФГОСов третьего поколения исключить возможность воспроизведения выявленных недочетов;
- б) на этапе подготовки создаваемых текстов проводить открытую экспертизу с помощью подключения к их анализу широкой академической общественности;
- в) на этапе окончательной корректировки текстов проводить многостуменчатую направленную экспертизу с привлечением авторитетных русистов, лингвистов и специалистов в области лингводидактики.

Литература

1. *Горбаневский М.В.* Будь осторожен, выбирая слово! // Цена слова: Из практики лингвистических экспертиз текстов СМИ в судебных процессах по защите чести, достоинства и деловой репутации. М. : Галерея, 2002. С. 15–36.
2. *Галишина Е.И.* Лингвистика vs экстремизма: В помощь судьям, следователям, экспертам. М. : Юридический мир, 2006. 96 с.
3. *Бартош А.А.* Геополитические аспекты обеспечения лингвистической безопасности России и стран СНГ // Вестник Академии военных наук. 2010. № 4 (33). URL: http://www.isc.mslu.ru/index.php?option=com_content&task=view&id=310&Itemid=36

4. Халеева И.И. Лингвистическая безопасность России // Вестник Российской академии наук. 2006. Т. 76, № 2. С. 104–111.
5. Савицкий В.М. Лингвокультурные коды: к обоснованию понятия // Вестник МГОУ. Сер. Лингвистика. 2016. № 2. С. 55–62.
6. Постановление Правительства Российской Федерации от 20 мая 2015 г. № 481 о Федеральной целевой программе «Русский язык» на 2016–2020 годы. URL: <http://static.government.ru/media/files/UdArRuNm2Hdm3MwRUwmdE9N3oheprzpQ.pdf>
7. Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка / пер. выполнен <...> под общ. ред. проф. К.М. Иришановой. М. : МГЛУ, 2003. 256 с.
8. Болонский процесс: Результаты обучения и компетентностный подход (книга-приложение 1) / под науч. ред. д-ра пед. наук, проф. В.И. Байденко. М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2009. 536 с.
9. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 41 с. URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/pro/20120325214132.pdf>
10. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования, уровень высшего образования бакалавриат, направление подготовки 45.03.02 Лингвистика. URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/450302_Lingvistika.pdf
11. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 45.04.02 Лингвистика (уровень магистратуры). URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvom/450402.pdf>
12. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по специальности 45.05.01 Перевод и переводоведение (уровень специалитета). URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvospes/450501_C_15062018.pdf
13. Аколова Э.С., Иванова Е.Ю. Гармоничное развитие дошкольника: Игры и занятия. М. : АРКТИ, 2007. 256 с.
14. Décoo W. Essai de classification terminologique en didactique des langues étrangères: L'Enseignement curriculaire des langues étrangères / Echanges INTAS. Lier, 1997. Vol. 1. P. 1–15.
15. Поршинева Е.Р. Становление дидактики переводческой деятельности: методологические проблемы и трудности // Дидактика перевода: традиции и инновации / под общ. ред. Н.Н. Гавриленко. М. : Флинта, 2018. С. 6–27.
16. Engle E. Universal human rights: a generational history // Annual Survey of International and Comparative Law. 2006. № 12. P. 219–268.
17. Крысин Л.П. Толковый словарь иноязычных слов: около 25 000 слов и словосочетаний. М. : Рус. яз., 1998. 846 с. URL: https://dic.academic.ru/dic.nsf/dic_fwords/20938/КОНВЕНЦИЯ
18. Merriam-Webster Dictionary. URL: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/convention>

Сведения об авторах:

Королева Светлана Борисовна – доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры преподавания русского языка как родного и иностранного, Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова (Нижний Новгород, Россия). E-mail: svetlakor0808@gmail.com

Поршинева Елена Рафаэльевна – доктор педагогических наук, профессор кафедры теории и практики французского языка и перевода, Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова (Нижний Новгород, Россия). E-mail: eporshneva@gmail.com

RUSSIAN STANDARDS OF HIGHER EDUCATION (LINGUISTICS AND TRANSLATION): PROBLEMS OF LINGUISTIC SECURITY FROM THE PERSPECTIVE OF LINGUODIDACTICS

Koroleva S.B., D.Sc. (Philology), Professor, Faculty of Foreign Students, Linguistics University of Nizhnii Novgorod (Nizhnii Novgorod, Russia). E-mail: svetlakor0808@gmail.com

Porshneva Ye.R., D.Sc. (Philology), Professor, Faculty of Translation and Interpreting, Linguistics University of Nizhnii Novgorod (Nizhnii Novgorod, Russia). E-mail: eporschneva@gmail.com

DOI: 10.17223/19996195/48/19

Abstract. The paper is focused on competences descriptors formulated in Russian Federal standards (of the so called ‘third generation’) as demands for those who finish Russian universities with a Bachelor’s, Specialist’s or Master’s degree in linguistics, translation and translation study. It is argued that a critical analysis, aimed at identification of different stylistic, logical and didactic flaws in these texts, should be considered an actual demand of the contemporary moment. A complex stylistic, logical and didactic analysis of competences descriptors formulated in Russian federal education standards of higher education (‘Linguistics’ – 45.03.02 (bachelor’s degree), 2014; 45.04.02 (master’s degree), 2016; and ‘Translation and interpretation studies’ – 45.05.01 (specialist’s degree), 2017) has been carried out. The authors argue that the demands of linguistic security are essential for evaluating these standards; a description of these demands, specified in accordance with individual characteristics of the texts, are provided. Among the major principals, or demands, of linguistic security the following ones are denoted: a) the conformity of wordings to language, communicative and ethical norms of Russian speech; b) observance of the balance between the traditional and the innovative, particularly, in the sphere of lexical and syntactic means; c) compliance with the major tendencies of the state language politics; d) indefectibility of the academic discourse presented in the texts; e) demonstration of how to interpret the process of learning languages from the didactic point of view. On the basis of observation and comparison the authors demonstrate that the texts of federal standards under analysis are unable to provide complete correspondence of the education process regulated by them to the principles of linguistic security, and that, at some certain points, they themselves violate these principles. There have been distinguished, in descriptors of general and professional competences, as well as in their systems developed for the standards of bachelor’s, specialist’s and master’s degrees, cases of logic and didactic contradictions, and cases of stylistic defects, such as disregard of lexical compatibility, verbal incompleteness and verbal redundancy, logic displacement, and usage of a word without taking its semantics in consideration. The authors argue that the main source of all these flaws should be considered a careless attitude to cultural heritage and tradition, including the national language and achievements of Russian science (first of all, linguistic and linguodidactics) against the background of commitment to innovations and speedy changes.

Keywords: linguistic security; competence; descriptor; speech norm; stylistic defect; logical mistake; didactic contradictoriness.

References

1. Gorbanevskiy M.V. (2002) Bud’ ostorozhen, vybiraya slovo! [Be careful choosing a word!] // Tsena slova: Iz praktiki lingvisticheskikh ekspertiz tekstov SMI v sudebnykh protsessakh po zashite tchesti, doctoinstva i delovoi reputatsii. M.: Galerija, pp. 15-36.

2. Galiashina Ye.I. (2006) Lingvistika vs ekstremizma: V pomosh sud'yam, sledovateliam, ekspertam [Linguistics vs extremism: For judges', investigators', experts' help]. M.: Yuridicheskij mir.
3. Bartosh A.A. Geopoliticheskiye aspect obespecheniya lingvisticheskoi bezopasnosti Rossii I stran SNG [Geopolitical aspects of linguistic security of Russia and CIS countries] // Vestnik Akademii voennykh nauk. 2010. № 4 (33). URL: http://www.isc.mslu.ru/index.php?option=com_content&task=view&id=310&Itemid=36
4. Khaleeva I.I. (2006) Lingvisticheskaya bezopasnost' Rossii [Russia's linguistic security] // Vestnik Rossiiskoi akademii nauk. Vol. 76. № 2. pp. 104-111.
5. Savitski V.M. (2016) Lingvokul'turnye kody: k obosnovaniyu poniatiya [Linguocultural codes: in support of the notion] // Vestnik of MSRU. Seriya: Lingvistika. № 2. pp. 55-62.
6. Postanovleniye pravitel'stva Rossiiskoi Federatsii ot 20 maya 2015 g. № 481 o federal'noi tselevoi programme "Russkii yazyk" na 2016–2020 gody [Decision of the government of Russian Federation from May, 20 2015 № 481 of the federal target program "Russian language" for 2016 – 2020]. URL: <http://static.government.ru/media/files/UdAr-RuNmNg2Hdm3MwRUwmdE9N3ohepzpQ.pdf>
7. Obsheyevropeiskie kompetentsii vladeniya instrannym yazykom: Izuchenije, obucheniye, otsenka / per. vypolnen <...> pod obsh. red. Prof. K.M. Iriskhanovo (2003) [Common European competences of foreign languages knowledge: Studying, teaching, valuating / tr. <...> under Prof. K.M. Iriskhanova's general ed.]. Moscow: MSLU.
8. Bolonski protsess: Rezul'taty obucheniya obucheniya I kompetentnostnyi podkhod (kniga-prilozheniye 1) / pod nauch. red. d-ra ped. nauk, prof. V.I. Baidenko. (2009) [Bologna Process: Results of teaching and competence approach (book-attachment 1) / scientific ed. by Dr, Prof. V.I. Baidenko]. M.: Issledovatel'skii tsentr problem kachestva podgotovki spetsialistov.
9. Zimnyaya I.A. (2004) Kluchevyye kompetentnosti kaka rezul'tativno-tselevaya osnova kompetentnostnogo podkhoda v obrazovanii [Key competences as a result-target basis of competence approach in education]. M.: Issledovatel'skii tsentr problem kachestva podgotovki spetsialistov. URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/npo/20120325214132.pdf>
10. Federal'nyi gosudarstvennyi obrazovatel'nyi standart vysshego obrazovaniya, uroven' vysshego obrazovaniya bakalavriat, napravleniye podgotovki 45.03.02 Lingvistika [Federal state educational standard of higher education, Bachelor's degree of higher education, field of study 45.03.02 Linguistics]. URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/450302_Lingvistika.pdf
11. Federal'nyi gosudarstvennyi obrazovatel'nyi standart vysshego obrazovaniya, uroven' vysshego obrazovaniya bakalavriat, napravleniye podgotovki 45.04.02 Lingvistika [Federal state educational standard of higher education, Master's degree of higher education, field of study 45.04.02 Linguistics]. URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvom/450402.pdf>
12. Federal'nyi gosudarstvennyi obrazovatel'nyi standart vysshego obrazovaniya, uroven' vysshego obrazovaniya po spetsial'nosti 45.05.01 Perevod i perevodovedeniye (uroven' spetsialiteta) [Federal state educational standard of higher education for the specialty 45.05.01 Translation and translation studies (specialist's degree)]. Bachelor's degree of higher education, field of study 45.03.02 Linguistics]. URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvospes/450501_C_15062018.pdf
13. Akopova E.S., Ivanova Ye.Yu. (2007). Garmonichnoye razvitiye doshkol'nika: Igra i zaniatiya [Harmonious development of the preschooler: Game and classes]. M.: ARKTI.
14. Dýcoo W. Essai de classification terminologique en didactique des langues étrangères: L'Enseignement curriculaire des langues étrangères / Echanges INTAS. Vol. 1. Lier: 1997. pp. 1-15.
15. Porshneva Ye.R. (2018). Stanovleniye didaktiki perevodcheskoi deyatel'nosti: metodologicheskiye problemy i trudnosti [Formation of the didactics of interpretation activity:

- methodological problems and difficulties] // Didaktitika perevoda: traditsii i innovatsii: kollektivnaya monografiya pod obsh. red. N.N. Gavrilenko. M.: Flinta, pp. 6-27.
16. Engle E. Universal human rights: a generational history // Annual Survey of International and Comparative Law. 2006. № 12. pp. 219-268.
 17. Krysin L.P. (1998). Tolkovyи slovar' inoyazychnykh slov: okolo 25 000 slov i slovosochetaniy [Dictionary of borrowed words: about 25 000 words and word combinations]. M: Russkii yazyk. URL: https://dic.academic.ru/dic.nsf/dic_fwords/20938/КОНВЕНЦИЯ
 18. Merriam-Webster Dictionary. URL: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/convention>

Received 13 December 2019

УДК 37.043, 37.017, 37.02, 37.011.33
DOI: 10.17223/19996195/48/20

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СИСТЕМА ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА

А.Л. Морозова, Т.А. Костюкова

Аннотация. Представлен содержательный анализ образовательных стандартов (уровни бакалавриата и магистратуры), реализуемых в образовательных организациях, подведомственных Министерству иностранных дел Российской Федерации. Предлагается педагогическая система языкового образования в условиях неязыкового вуза. Представлены инвариантные (компетентностный и коммуникативный подходы и поддерживающие их принципы обучения, обусловливающие верификацию цели и задач языкового обучения) и вариативные (содержание, актуальные методы обучения языку, мониторинг результатов в соответствии с реализуемым ФГОС ВО) компоненты педагогической системы, ориентированные на совершенствование уровня владения неродным языком. Особое внимание уделено проблеме концептуализации содержания языкового образования. Предложен универсальный алгоритм работы с концептом. Дан обзор актуальных методов изучения иностранного языка, отвечающих требованиям ФГОС ВО на опыте языковой подготовки МГИМО (г. Одинцово, Московская область) и мониторинга результатов обучения по дисциплине «Иностранный язык», нацеленного на фиксирование актуального уровня владения иностранным языком обучающимися.

Ключевые слова: содержание языкового образования; педагогическая система; концепт; методы обучения иностранному языку; мониторинг результатов обучения.

Введение

Важность уверенного владения выпускниками высших образовательных учреждений иностранным языком сегодня не вызывает ни у кого сомнения. Необходимо отметить, что данная тенденция поддерживается и на уровне государства: в реализуемых Федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования (ФГОС ВО) не только увеличивается общее количество часов и зачетных единиц по дисциплине «Иностранный язык», но и появляется новая самостоятельная учебная дисциплина «Иностранный язык. Профессиональный». Внедряемый ФГОС ВО 3++ тесно связан с трудовыми реалиями, так как опирается на профессиональный стандарт и включает обобщенные трудовые функции. Более того, анализ требований, предъявляемых работодателями к потенциальным служащим, убедительно показывает, что российский рынок труда также заинтересован в сотрудниках, уверенно владеющих неродным языком [1–7]. Таким образом, сегодня не

только общество, но и государство заинтересовано в качественной языковой подготовки студентов.

Указанные тенденции актуализируют не только пересмотр имеющихся, но и поиск новых педагогических систем к вопросам реализации эффективного языкового образования обучающихся неязыковых вузов с учетом требований текущего ФГОС ВО и социального заказа. Уточним, что в предлагаемой работе мы опираемся на образовательные программы высшего образования по учебной дисциплине «Иностранный язык», «Иностранный язык (Профессиональный)» уровни магистратуры и бакалавриата, направления подготовки: 38.03.01 Экономика, 40.03.01 Юриспруденция, 45.03.02 Лингвистика, 38.03.04 Государственное муниципальное управление и 38.04.01 Экономика.

Итак, к ключевым ориентирам современного высшего образования можно уверенно отнести совершенствование уровня владения иностранным языком обучающимися, в том числе неязыковых вузов, что диктует пересмотр ключевых позиций текущей системы традиционного языкового образования и поиск новых идей в указанной области. В данном исследовании будет сделан обзор педагогической системы языкового образования, реализуемой на базе Одинцовского филиала МГИМО, Московская область, Россия с позиции эффективности овладения студентами иностранным языком в процессе реализации языкового образования с учетом требований и положений вышеперечисленных ФГОС ВО.

Методология исследования

В конце XX – начале XXI в. Ю.К. Бабанский, В.В. Краевский, Ю.К. Сокольников, В.А. Сластенин и другие ученые изучали общие вопросы конструирования педагогической системы в образовании, без уточнения уровня самого образования и специфики образовательного учреждения.

Анализ развития отечественного языкового образования (на примере неязыковых институтов) требует ознакомления с последними изменениями и тенденциями в системе высшего образования, чьему посвятили свои научные работы такие педагоги, как С.К. Гураль, Т.А. Костюкова, Т.В. Кузнецова, Н.В. Кузьмина, А.А. Леонтьев, А.К. Маркова, И.А. Мазаева, А.Л. Морозова, В.В. Охотникова, Е.И. Пассов, М.Б. Рахманина и т.д. Ученые сходятся во мнении, что реализуемая реформа высшего образования обусловливает поиск инновационных (по содержанию) педагогических систем, в частности в практике преподавания учебной дисциплины «Иностранный язык» в неязыковых вузах [7–9].

Заметим, что различные аспекты теории и практики языкового образования исследовались в научных трудах Н.Д. Гальскова,

Н.И. Гез, Б.С. Гершунского, И.А. Мазаевой, В.П. Сысоева, С.Г. Тер-Минасовой и пр. Однако данные ученые при изучении различных вопросов языкового образования рассматривали его фрагментарно и не с точки зрения целостной педагогической системы в условиях неязыкового вуза [6, 10].

Е.М. Верещагин, Г.В. Елизарова, И.А. Зимняя, В.Г. Костомаров, В.В. Сафонова, В.П. Сысоев и другие ученые занимались разработкой современных методик и форм обучения иностранному языку, а также созданием самостоятельных систем тренировочных упражнений, направленных на совершенствование иноязычных коммуникативных умений, обучающихся [6]. При этом перечисленные авторы не уделяли должного внимания конструированию педагогической системы языкового образования студентов в целом, останавливаясь лишь на разработке различных методических рекомендаций.

Важно отметить, что разноструктурные педагогические условия организации образовательного пространства и процесса в системе высшего образования представлены в исследованиях Л.В. Байбороевой, Н.М. Борытко, Н.В. Журавской, А.В. Круглия, Е.И. Козыревой, А.О. Малыхина, М.И. Рожкова, С.Н. Павлова, А.В. Сверчкова и т.д. Авторов в основном интересовал вопрос создания педагогических условий организации образовательного процесса в целом.

В процессе разработки педагогической системы языкового образования в условиях неязыкового вуза мы опираемся на теоретические положения профессиональной подготовки обучающихся вузов, предложенные С.К. Гураль, И.А. Зимней, В.Е. Клочко, В.В. Охотниковой, Е.И. Пассовым, которые предлагают разноструктурные актуальные траектории развития системы отечественного высшего образования [4–6, 11–14]. Нами был учтен и педагогический опыт зарубежных коллег – педагогов по указанному вопросу, например, Х. Баара, Х. Тимперли, А. Уилсона, И. Фанга и др. [15–26].

Мы поддерживаем основополагающие положения актуальных в наши дни теорий *компетентностного* (В.И. Байденко, Ю.Г. Татур, В.А. Козырев, В.А. Хуторской и др.) и *коммуникативного* (И.А. Зимняя, С.И. Королев, Е.И. Пассов, С.Г. Тер-Минасова, И.Р. Максимова, Р.П. Мильруд и пр.) подходов [1, 2, 4, 5], ориентированных на получение конкретного результата обучения в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования (далее – стандарт), в частности на овладение студентами иностранным языком на достаточном (профессиональном) уровне (уровень B2 – C1/C2).

В ходе работы нами были использованы разнообразные взаимодополняющие методы, в частности: метод анализа теоретической научно-педагогической литературы по исследуемой проблеме; изучение и

последующее обобщение накопленного педагогического опыта преподавания иностранного языка в вузе; изучение и анализ образовательных и рабочих программ по учебной дисциплине «Иностранный язык», и стандарты по следующим направлениям подготовки: 38.03.01 Экономика, 40.03.01 Юриспруденция, 45.03.02 Лингвистика, 38.03.04 Государственное муниципальное управление (уровни бакалавриат, магистратура), а также анализ применяемых на практике аутентичных учебных пособий по языку, наблюдение и беседа.

Исследования и результаты

Логика исследования базируется на следующей последовательности действий:

- изучение рабочих понятий (педагогическая система и языковое образование) и анализ их содержания;
- проведение краткого обзора *инвариантных* (компетентностный и коммуникативный подходы и поддерживающие их принципы обучения, обуславливающие конкретизацию цели и задач языкового обучения) и *вариативных* (содержание, актуальные методы обучения языку, мониторинг результатов обучения в соответствии с реализуемым стандартом) компонентов разрабатываемой педагогической системы с параллельным описанием практики ее применения на примере МГИМО, Одинцовский филиал.

Как отмечено выше, Ю.К. Бабанский, В.В. Краевский, Ю.К. Сокольников, В.А. Сластенин и другие ученые-педагоги посвятили свои научные труды изучению общих аспектов и вопросов конструирования педагогической системы. В целом авторы понимали педагогическую систему как некую систему, состоящую из взаимоисключающих элементов, которые постоянно взаимодействуют в области заявленных ими принципов обучения. Однако указанные авторы рассуждали о педагогических системах в целом, без уточнения уровня образования и специфики образовательного учреждения, поэтому сегодня возникла потребность в создании педагогической системы языкового образования в условиях неязыкового вуза (МГИМО, г. Одинцово, Московская область). Таким образом, целью предлагаемого исследования признается создание педагогической системы языкового образования в условиях неязыкового вуза.

Разрабатываемая нами педагогическая система языкового образования в условиях неязыкового вуза может быть представлена в виде совокупности компетентностного и коммуникативного подходов обучения и соответствующих им принципов, определяющих цель, задачи, методы и содержание языкового образования, а также мониторинг результатов обучения в соответствии со стандартом [1, 2, 4, 5], что соответствует последним тенденциям лингвистического образования в целом.

Далее логичным представляется вкратце рассмотреть ключевые компоненты данной системы, которые были условно разделены нами:

1) на инвариантные (компетентностный и коммуникативный подходы, опирающиеся на отобранные принципы обучения, конкретизирующие цели и задачи языкового обучения);

2) вариативные (содержание, методы обучения языку, мониторинг результатов обучения в соответствии с реализуемым стандартом). Вариативные компоненты могут изменяться и подстраиваться под реальные условия обучения.

Бесспорным ядром указанной педагогической системы выступает научный подход, который трактуется нами с позиции педагогической методологии как некой обобщенной системы организации и систематизации языкового образования в условиях неязыковых вузов.

Накопленный педагогический опыт преподавания неродного языка в вузе, а также анализ научной литературы по заявленной проблеме позволили нам зафиксировать неоспоримое технологическое преимущество применения компетентностного и коммуникативного подходов в практике реализации языкового образования. Указанные подходы не только нацелены на оптимизацию качества языковой подготовки студентов за счет их перманентного вовлечения в иноязычное практико-ориентированное общение, но и предполагают организацию преподавателем разнообразной самостоятельной работы студентов в области совершенствования уровня владения языком. Напомним, что традиционная система обучения иностранному языку опирается на усвоение некоего объема языковых знаний. В то время как в компетентностном и коммуникативном подходах акцент делается на умения студентов применять на практике иностранный язык, т.е. речь идет о фактическом владении языком в области говорения, слушания, письма и аудирования на бытовом и профессиональном уровнях.

Конкретизация подходов требует верификации актуальных принципов конструирования исследуемой педагогической системы, таких, как:

- гуманизация языкового образовательного процесса;
- не только профессионально, но и практико-ориентированная иноязычная коммуникативная направленность всего учебного процесса (контактная и неконтактная работа с педагогом) изучения неродного языка;
- увеличение роли познавательной деятельности студентов в ходе изучения данного учебного предмета;
- усиление мотивации и стимуляции процесса изучения неродного языка [2, 11, 12].

Все вышеизложенное определяет постановку цели разрабатываемой педагогической системы – совершенствование языкового образо-

вания в условиях неязыкового вуза, что коррелирует с требованиями не только современного социума, но и текущего стандарта.

Анализ специфики реализации языкового образования в неязыковых вузах позволяет нам выделить очевидное противоречие между наблюдаемой сегодня необходимостью повышения уровня языкового образования в целом и недостаточным уровнем владения иностранным языком (в том числе профессиональным) студентами в связи с фактической не разработанностью соответствующей педагогической системы языкового образования.

Особенности языкового образования в рамках педагогической системы включают весь спектр образовательных процессов в области исследуемой учебной дисциплины и определяются нижеуказанными факторами:

- социально-экономические и политические определяют социальный заказ и находят свое отражение в ФГОС ВО;
- социально-педагогические направлены на реализацию данного заказа в рамках языкового образования и корректируют содержание образования по предмету и пр. в рамках рабочей программы по учебной дисциплине;
- методические отражаются в результатах проведения научно-практических исследований по методике преподавания иностранного языка в вузе и реализуются на практике в виде учебников по языку, пособий и прочих методических рекомендаций;
- социокультурные нацелены на изучение межкультурной коммуникации;
- индивидуальные предполагают учет личностных особенностей, обучающихся в ходе построения образовательного процесса по предмету с целью его оптимизации [7, 17, 21, 26].

Далее рассмотрим вариативные компоненты предлагаемой педагогической системы, включающие:

- 1) содержательный аспект;
- 2) уточнение методов обучения неродному языку;
- 3) мониторинг результатов обучения с учетом требований текущего стандарта в теории и практике реализации языкового образования в МГИМО, Московская область, г. Одинцово.

1. Рассматривая содержательный аспект, важно указать, что вышеупомянутые стандарты включают перечень требований заказчика (государства) как к уровню, так и к качеству языковой подготовки выпускников неязыковых вузов. Требования представлены в данном документе в разделе «Результаты освоения учебных дисциплин» и сочетают в себе ряд универсальных (УК), общепрофессиональных (ОПК), профессиональных (ПК) компетенций. Содержание и структура заявленных в стандарте компетенций признаются основным ориентиром

для преподавателей при конструировании конкретного содержания образования, разработке рабочих программ и фондов оценочных средств, наконец, при планировании занятий.

Изучение и анализ компетенций, развиваемых в рамках языкового образования (с учетом требований стандарта), убедительно показывают, что сегодня востребованным становится владение устной и письменной коммуникацией на неродном языке для эффективного разрешения различных профессионально и практико-ориентированных задач и функций.

Значимо, что стандарт диктует необходимость владения современными студентами и выпускниками неродным языком на достаточно высоком уровне, когда, в рамках общеевропейских компетенций, заявленный в стандарте уровень владения неродным языком может быть приравнен к уровням В2–С1, что определяет, а также актуализирует пересмотр педагогической системы реализации языкового образования в целом и его содержания в частности.

Конструирование и параллельное обновление содержания языкового образования сегодня обусловливают переход от всестороннего (традиционного) изучения языка к более детальному, узкому взгляду на его содержание, в сторону его концептуализации и профессиональной ориентации. Другими словами, в настоящее время наблюдается очевидный сдвиг в отборе содержания языкового образования в сторону изучения концепта с учетом направления подготовки обучающихся [12, 13].

Далее обратимся к краткому описанию основных характеристик концепта и способов его изучения в процессе преподавания иностранного языка. Уточним, что в практике МГИМО изучается ряд концептов в соответствии с направлением подготовки, например, бизнес, закон, государство, международные отношения и пр. Концепт, изучаемый обучающимися МГИМО, первоначально нацелен на совершенствование языковой подготовки и признается ключевым источником профессионально и практико-ориентированного общения на языке (с учетом требований компетентностного и коммуникативного подходов). Изучаемые в институте концепты являются не только широкими с культурологической и филологической точки зрения, но и разноструктурными, так как они фактически обладают междисциплинарным характером и изучаются в рамках прочих дисциплин, в соответствии с основной профессиональной образовательной программой [12, 13].

В данном ключе важно упомянуть, что материалами для актуализации содержания языкового образования по предмету выступают тексты:

- British national corpus (Национального корпуса английского языка);

- учебников The Business (Macmillan, уровень intermediate, upper-intermediate), Market leader (Pearson, уровень intermediate, upper-intermediate) и другие учебники с учетом направления подготовки;
- тексты сайтов <https://www.bbc.com>, <https://www.britishcouncil.org>, <https://www.law.com> и других, соответствующих направлению подготовки обучающихся вузов.

Обратимся к накопленному педагогическому опыту по совершенствованию языкового образования в области концептуализации его содержания. Сразу оговорим, что работа по концептуализации содержания языкового образования включает несколько этапов, которые вкратце опишем далее.

Первоначальный этап указанной работы (на примере Одинцовского филиала МГИМО) изначально направлен на формирование и совершенствование у обучающихся представления об информационном поле изучаемого концепта (концепт варьируется с учетом направления подготовки: «закон», «бизнес», «политика» и т.д.) с последующим его пошаговым и логическим расширением. Возникает вопрос, за счет чего достигается подобное расширение? Перманентное вовлечение студентов в активную практико- и профессионально ориентированную иноязычную коммуникативную деятельность на занятии способствует не только их погружению в языковую атмосферу, но и изучению культурно-ценностных компонентов современного делового общения на языке.

Более того, концептуализация содержания языкового образования позволяет разрешить актуальную проблему их самоидентификации не только в культурном и образовательном пространствах, но и в ожидаемой трудовой деятельности. Наконец, подобная организация языкового образования диктует активное вовлечение студентов в профессионально ориентированную иноязычную коммуникативную деятельность на макро- и микроуровнях, что, в свою очередь, сопровождается естественным расширением и углублением информационного поля изучаемого ими концепта. Это нацелено:

- на анализ и принятие разнообразных черт, нюансов употребления, наконец, характеристик конкретного концепта;
- знакомство с содержательной стороной концепта (с учетом культурологических особенностей изучаемого языка и в сравнении с родной культурой) способствует его последующему постепенному принятию;
- понимание места, актуальности и роли изучаемого студентами концепта в развитии отечественного и зарубежного общества и рынков труда, в том числе в процессе развития поликультурного социума и всеобщей глобализации;

– приобретение и совершенствование опыта в вопросе видения и прогнозирования тенденций текущего и последующего развития выбранной профессиональной сферы деятельности.

Финальный (заключительный) этап работы с концептом диктует не только суммирование и анализ достигнутых результатов, но и обязательную организацию рефлексии с целью фиксации достигнутой степени и качества освоения студентами содержания языкового материала по предмету [12, 13]. Практика убедительно показывает, что оптимальным способом работы по изучению концепта выступает перманентная и внимательная работа с ним на всех этапах изучения дисциплины «Иностранный язык». Подобная цикличность работы с концептом нацелена на качественное увеличение уровня владения языком обучающимися. Таким образом, у студентов формируется внутренняя потребность как культурологического, так и нравственного анализа повседневных и профессиональных реалий.

Добавим, что начало работы с концептом, в рамках реализации языкового образования, приходится на период адаптации первокурсников курса к учебе в вузе. Поэтому в данный период детальное изучение и описание концепта не предполагается, а происходит только первоначальное знакомство с ним. Это обусловлено еще и возрастными особенностями студентов первого курса, которые не обладают достаточным пониманием и видением изучаемого ими концепта, так как не имеют фактического опыта проведения культурологического и филологического анализа повседневных и трудовых реалий.

Общий алгоритм работы с концептом представлен в табл. 1.

Таблица 1
Алгоритм работы с концептом

Этап и его цель	Прием и его задачи	Планируемый результат
Создание ассоциограмм с целью актуализация концепта и анализа его конкорданса	Прием «Словесная паутина» <ol style="list-style-type: none"> Выявить ассоциативный ряд с исследуемым концептом. Установить универсальные ассоциации к нему. Создать перечень основных ассоциаций 	<ol style="list-style-type: none"> Словесная паутина. Список ассоциативных слов. Составление обновленной «паутины» на основе полученных новых данных
Определение фреймовых рамок концепта для последующего установления его содержания	Прием «Рыбная кость» <ol style="list-style-type: none"> Определить словарную и фреймовую дефиницию термина концепта. Изучить и проанализировать словарные статьи исследуемого термина 	<ol style="list-style-type: none"> Поэтапное заполнение «скелета рыбы» с последующим анализом, обсуждением и рефлексией. Составление, обсуждение конкорданса
Сравнение составляющих элементов кон-	1. Провести анализ (словарной) статьи на иностранном языке с одновременным составлением	1. Чтение и анализ аутентичного текста с параллельным составлением записей дефиниций.

цепта, нацеленное на выявление специфики восприятия концепта носителями языка	кратких заметок. 2. Заполнить таблицу с результатами данного поиска (колонка 1 – формулировка в русскоязычном словаре, 2 – иноязычный словарь, 3 – различия). 3. Обсудить результаты. Подвести итоги. Рефлексия	2. Сравнение данных записей с последующим формулированием собственного краткого толкования. 3. Фиксация и анализ межкультурных различий в трактовке этого концепта
---	---	---

2. Переходя ко второму компоненту предлагаемой педагогической системы – отбору эффективных методов, необходимо подчеркнуть, что представленный нами в табл. 1 алгоритм диктует использование преподавателями различных средств активной работы студентов с целью освоения концепта (групповая, парная и индивидуальная) и уточнения методов обучения неродному языку, о чем речь пойдет далее.

Мы признаем, что выбор конкретной формы работы с аудиторией и методов напрямую зависит от реальных условий и задач языкового обучения, наконец, от особенностей каждой учебной группы. В ходе создания вышеупомянутого алгоритма (см. табл. 1) мы учли актуальные в наши дни методические приемы работы, используемые в практике МГИМО в ходе обучения неродному языку, направленные на совершенствование уровня владения языком и отвечающие требованиям компетентностного и коммуникативного подходов [4, 16, 18]. Предложенный алгоритм позволяет органично связать воедино методы и содержание языкового обучения.

Прежде чем перейти к краткому обзору актуальных методов изучения иностранного языка, отвечающих требованиям стандарта (коммуникативный, метод проектов, метод кейсов, аудиолингвальный, аудиовизуальный методы), стоит упомянуть о делении групп по уровням владения языком в практике МГИМО. Успех языковой подготовки в нашем вузе определяется не только подбором методов обучения, но и за счет внимательного отношения к уровню владения языком. Когда обучающиеся поступают в институт, они обязательно проходят тестирование с целью фиксации фактического уровня владения языком. На основании полученных результатов происходит формирование групп по изучению языка: начинающие (уровень A1–A2 в рамках европейских компетенций владения языком, около 20% групп на 1-м курсе), базовые (уровень A2–B1, около 60% групп на 1-м курсе) и продолжающие (уровень B1–B2, около 20% групп на 1-м курсе). Добавим, что если в ходе обучения отдельный студент начинает демонстрировать более уверенное владение языком, то его переводят в другую группу, с повышенным уровнем.

Выбор методов обучения языку коррелирует с уровнем языковой подготовки группы, как и содержание образования по предмету. По результатам учебного года происходит тестирование уровня владения

языком (экзамен), после чего решается вопрос о переводе группы на следующий языковой уровень и производится подбор соответствующей программы. На втором курсе в идеале должны быть только базовые (бывшие начинающие) и продолжающие группы. Однако практика показывает, что остаются студенты (около 13%), которые не справляются с языковой нагрузкой в институте (10 ч в неделю). Данные студенты объединяются кафедрой в отдельную группу и продолжают повторно изучать язык на том же уровне. В идеале наш выпускник должен уверенно владеть языком на уровне В2–С1–С2 (В2–С2, если речь вести о профессиональном языке, который постепенно вводится со 2-го года обучения у бакалавров и с 1-го года обучения на магистратуре).

Вернемся к методам обучения, которые подбираются с учетом фактического уровня владения языком. Практика преподавания иностранного языка убедительно показывает, что к числу наиболее эффективных методов обучения сегодня можно смело отнести следующие инновационные методы: коммуникативный, аудиолингвальный, метод кейсов, аудиовизуальный, метод проектов, наконец метод «А журная пила», «Словесная паутина», «Рыбная кость» и др., которые отвечают требованиям компетентностного и коммуникативного подходов и ориентированы на совершенствование языковой подготовки обучающихся. Добавим, что приведенные методы обучения языку обусловливают применение ряда приемов и способов обучения, в частности: построение диаграмм Венна, кодирование и декодирование информации, конструирование разнообразных интеллект-карт, разнообразные «ice-breaking» приемы («Ледокол»), работа в малых группах и др.

Имплицитование вышеуказанных методов обучения иностранному языку так же ориентировано на развитие учебной мотивации. Подобная организация занятий вызывает живой интерес у студентов. Фиксируется увеличение учебной мотивации с 45 до 65%, по сравнению с традиционным грамматико-переводным методом. Важно добавить, что представленные методы обучения языку (и изначальное деление групп по уровням владения языком) направлены на поэтапное, постепенное и естественное развитие говорения, письма, чтения и аудирования на неродном языке, что полностью соответствует требованиям ФГОС ВО и позволяет таким образом выполнить госзаказ.

Говоря о методах обучения языку и делении групп по уровням владения языком, нельзя не упомянуть, что в практике МГИМО существует еще одна традиция, а именно деление учебной нагрузки в одной группе между несколькими преподавателями. Это обусловлено, с одной стороны, большим количеством аудиторных занятий в неделю в группе (5 пар), а с другой стороны, администрация института признает, что у каждого преподавателя есть свой «методический конек», что дает воз-

можность обучающимся более качественно и разносторонне изучить язык с разными преподавателями.

Наконец, использование инновационных методов обучения диктует ряд требований к профессорско-преподавательскому составу, с учетом текущих изменений в социальном и экономическом развитии нашего общества. Повсеместное внедрение цифровых технологий не может не коснуться педагога, который сегодня уверенно владеет персональным компьютером, умеет пользоваться интернетом и использует социальные сети.

Отобранные нами методы обучения иностранному языку направлены на оптимизацию языкового образования в целом, однако для установления их эффективности нельзя забывать о важности мониторинга результатов обучения, о чем речь пойдет далее.

3. Мониторинг результатов обучения по учебной дисциплине «Иностранный язык» предполагает разработку соответствующего фонда оценочных средств (ФОС) и выступает неотъемлемым и важным компонентом рассматриваемой педагогической системы. Известно, что ФОС представляет собой некую совокупность контрольно-измерительных материалов по языку для проведения как текущего контроля успеваемости, так и промежуточной аттестации студентов. ФОС направлен на измерение и фиксацию фактического уровня владения иностранным языком обучающимися с учетом требования стандарта и рабочей программы. Приказ Минобрнауки России от 05.04.2017 № 301 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры» (Зарегистрировано в Минюсте России 14.07.2017 № 47415) определяет его структуру.

Накопленный педагогический опыт убедительно показывает, что тщательная разработка всех структурных элементов ФОС в рамках языкового образования позволит:

- корректно установить реальный текущий уровень владения неродным языком обучающимися;
- профессорско-преподавательскому составу внести необходимые корректизы в образовательный процесс (по содержанию, подбору методов, форм, способов и пр.);
- обучающимся увидеть и понять требования педагогов для успешного овладения иностранным языком.

Использование ФОС позволяет внести определенную «прозрачность» в образовательный процесс, что удобно как для студентов, так и для самих педагогов. Добавим, что в практике МГИМО используется ряд аутентичных учебников, а их авторы разработали определенное количество контрольно-измерительных материалов, которые ориенти-

рованы на выявление актуального уровня владения неродным языком. Разработчики учебников предлагают и соответствующие критерии оценки. Однако преподаватели МГИМО имеют возможность самостоятельно разрабатывать необходимые контрольно-измерительные материалы с учетом реального содержания образования, что, в конечном счете, повышает качество языковой подготовки студентов в целом.

Таким образом, разрабатываемая нами педагогическая система языкового образования в условиях неязыкового вуза направлена на совершенствование уровня владения иностранным языком студентами и включает *инвариантные* (компетентностный и коммуникативный подходы и поддерживающие их принципы обучения, обусловливающие конкретизацию цели и задач языкового обучения) и *вариативные* (содержание, актуальные методы обучения языку, мониторинг результатов обучения в соответствии с реализуемым стандартом) компоненты, что представлено на рис. 1.



Рис. 1. Педагогическая система языкового образования в условиях неязыкового вуза

Применение на практике описанной педагогической системы позволило к концу обучения в вузе зафиксировать увеличение количества продолжающих (B2–C1/C2) групп до 80% (по сравнению с 20% на 1-м курсе), соответствующее снижение числа базовых (B2) групп с 60 до 20% и начинающих групп с 20 до 0%, что свидетельствует об эффективности данной системы.

Заключение

Итак, очевидно, что в наши дни востребованным становится достаточное уверенное владение иностранным языком обучающимися неязыковых вузов (уровень B2–C1–C2, повседневный и профессиональный язык), что находит свое отражение в требованиях к результатам освоения учебной дисциплины в текущем Федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования. Бессспорно, что владение иностранным языком современными выпускниками институтов относится к важным профессиональным умениям работника, востребованного в условиях зарубежного и российского рынков труда. Описанное выше актуализировало разработку педагогической системы языкового образования в условиях неязыкового вуза. Представленные *инвариантные* (компетентностный и коммуникативный подходы и поддерживающие их принципы обучения, цели и задачи языкового обучения) и *вариативные* (содержание, актуальные методы обучения языку, мониторинг результатов обучения в соответствии с реализуемым стандартом) компоненты данной педагогической системы нацелены на совершенствование уровня владения иеродным языком обучающимися.

Представленная в исследовании педагогическая система обуславливает конструирование содержания образования (в ключе его концептуализации), отвечающего вызовам времени и социума, верификацию инновационных методов обучения языку, а также пересмотр профессиональных требований к преподавателям и разработку соответствующего ФОС.

Литература

1. **Байденко В.И., Белов Е.Б., Богословский В.А.** Проектирование государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования нового поколения. М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. С. 137.
2. **Беликов В.А.** Философия образования личности: деятельностный аспект. М. : Владос, 2004. 357 с.
3. **Воронин А.М., Симоненко В.Д.** Педагогические теории, системы, технологии. Брянск, 2005. 189 с.
4. **Гураль С.К.** Язык как саморазвивающаяся система. Томск : Изд-во Том. ун-та, 2012. 126 с.

5. Гураль С.К. Новый формат образования // Язык и культура : сб. ст. XXVII Междунар. науч. конф. Томск, 2017. С. 3–5.
6. Хуторской А.В. Ключевые компетенции. Технология конструирования // Народное образование. 2003. № 5. С. 55–61.
7. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативная целевая основа компетентностного подхода в образовании. М. : Феникс, 2005. 148 с.
8. Козырев В.А., Радионова Н.Ф., Тряпицына А.П. Компетентностный подход в педагогическом образовании. СПб. : РГПУ им. А.И. Герцена, 2005. С. 392.
9. Костюкова Т.А., Михайлова О.С. Непрерывное педагогическое образование: история, концепции, векторы развития // Образование в Сибири. 2005. № 13. С. 68–72.
10. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучению иноязычной культуры общения. М. : Рус. яз., 2007. 276 с.
11. Петровская Л.А. Компетентность в общении. М. : МГУ, 2006. 216 с.
12. Сериков В.В. Компетентностный подход к разработке содержания образования: от идеи к образовательной программе // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. Перемена. 2003. №1 (02). С. 7–13.
13. Гусева Э.Ю. Языковая презентация концепта «бизнес» в Американской лингвокультуре : автореф. дис. канд. филол. наук. Самара, 2011. 26 с.
14. Резанова З.И., Ершова Е.Ю. Влияние грамматического рода на концептуализацию объектов (экспериментальное исследование) // Вестник Томского государственного университета. Филология. 2017. № 50. С. 104–124.
15. Gardner R.C. A student's contribution to second language learning. Language teaching. London : McMillan, 2002. P. 36–53.
16. Hawkins E.W. Modern languages in the curriculum. Cambridge : CUP, 2007. 353 p.
17. Hutmacher W. Key competencies for Europe // Report of the Symposium Berne, Switzerland. Berlin : Council for Cultural Cooperation, 1997. P. 43–57.
18. Kramsch C. Context and Culture in Language Teaching. Oxford : OUP, 1993. 241 p.
19. Krashen S.D., Terrell T.D. The natural approach: language acquisition in the classroom. Oxford : Pergamon, 2003. 542 p.
20. Little D., Devitt S., Singleton D. Authentic texts in foreign language teaching: theory and practice. Dublin : Authentik, 1998. 384 p.
21. MacKay W.F. Language teaching analysis. London : Longman, 2005. 531 p.
22. Savignon S.J. Communicative Competence: Theory and Classroom Practice. Reading (Mass.). London : Longman, 1983. 142 p.
23. Gardner R.C. A student's contribution to second language learning. Language teaching. London : McMillan, 2002. P. 36–53.
24. Teaching reading in Europe: Contexts, Policies and Practices. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency: 2011. 224 p. URL: http://eacea.ec.europa.eu/education/Eurydice/documents/thematic_reports/130EN.pdf/ (дата обращения: 21.11.2019).
25. Timperley H., Wilson A., Barrar H., Fung I. Teacher Professional Learning and Development. New Zealand: Ministry of education. 2007. 344 p. URL: <http://www.oecd.org/education/school/48727127.pdf> (дата обращения 21.11.2019).
26. Guiora A.Z., Sagi A. A cross-cultural study of symbolic meaning-developmental aspects // Language Learning. 1978. Vol. 28, № 2. P. 381–386.

Сведения об авторах:

Морозова Анна Леонидовна – кандидат наук, доцент кафедры английского языка, МГИМО (Университет), Одинцовский филиал (Одинцово, Россия). E-mail: llg04@yandex.ru

Костюкова Татьяна Анатольевна – доктор педагогических наук, профессор, Томский государственный университет (Томск, Россия). E-mail: kostykova@inbox.ru

PEDAGOGICAL SYSTEM OF LANGUAGE EDUCATION IN A NON-LINGUISTIC UNIVERSITY

Morozova A.L., Ph.D., Associate Professor of the Department of the English language, MGIMO (University), Odintsovo brunch (Odintsovo, Russia). E-mail: llg04@yandex.ru

Kostyukova T.A., D.Sc. (Education), Professor, Tomsk State University (Tomsk, Russia). E-mail: kostyukova@inbox.ru

DOI: 10.17223/19996195/48/20

Abstract. The study presents a brief substantive analysis of educational standards (bachelor's and master's levels) implemented in the educational process of educational organizations subordinated to the Ministry of foreign Affairs of the Russian Federation (MGIMO). The author describes the developed pedagogical system of language education in a non-linguistic University. Invariant (competence-based and communicative approaches and their supporting teaching principles, which determine the concretization of the goals and objectives of language learning) and variable (content, actual methods of language learning, monitoring of learning results in accordance with the implemented standard in) components of the pedagogical system are given here. They are aimed at the English level improvement of non-native language students. The author analyzes the importance of foreign language proficiency by students and graduates of modern non-linguistic institutions. The author believes that the competitiveness of students and graduates in the current Russian and foreign labor markets depends, among other things, on the level of their language training. The tasks and content of language education are considered. Special attention is paid to the problem of conceptualization of the content of language education and a universal algorithm for working with the concept is proposed. The review of actual methods of learning a foreign language that meet the requirements of the standard, as well as competence and communicative approaches: communicative, project method, case method, audio-linguistic, audiovisual, etc. Finally, the requirements for teachers working in this way are given, for example: confident possession of a PC and the Internet, etc. The experience of language training of MGIMO (Odintsovo, Moscow region) is briefly described. The article describes the monitoring of the results of "Foreign language" training, aimed at fixing the current level of foreign language proficiency of students. The creation of evaluation funds allows the teaching staff to make the necessary adjustments to the educational process in order to optimize it.

Keywords: Federal state educational standards; bachelor's and master's degree; foreign language; content of language education; teaching; concept; students; methods of teaching a foreign language; pedagogical system; monitoring of learning outcomes.

References

1. Bajdenko V.I., Belov E.B., Bogoslovskij V.A. Proektirovaniye gosudarstvennykh obrazovatel'nykh standartov vysshego professional'nogo obrazovaniya novogo pokoleniya. M.: Issledovatel'skij tsentr problem kachestva podgotovki spetsialistov, 2005. P. 137.
2. Belikov V.A. Filosofiya obrazovaniya lichnosti: deyatel'nostnyj aspekt: monografiya. M.: Vlados, 2004. 357 p.
3. Voronin A.M., Simonenko V.D. Pedagogicheskie teorii, sistemy, tekhnologii. Bryansk, 2005. 189 p.
4. Selevko G.K. Sovremennye obrazovatel'nye tekhnologii. M.: Narodnoe obrazovanie, 1998. 256 p.
5. KHutorskoj A.V. Klyuchevye kompetentsii. Tekhnologiya konstruirovaniya // Narodnoe obrazovanie. 2003. № 5. P. 55-61.
6. Zimnyaya I.A. Klyuchevye kompetentnosti kak rezul'tativnaya tselevaya osnova kompetentnostnogo podkhoda v obrazovanii. M.: Feniks, 2005. 148 p.

7. Kozyrev V.A., Radionova N.F., A.P. Tryapitsyna Kompetentnostnyj podkhod v pedagogicheskem obrazovanii. SPb.: RGPU im. A.I. Gertsena, 2005. P. 392.
8. Kostyukova T.A., Mikhajlova O.S. Nepreryvnoe pedagogicheskoe obrazovanie: istoriya, kontseptsii, vektory razvitiya // Obrazovanie v Sibiri. 2005. № 13. P. 68-72.
9. Passov E.I. Osnovy kommunikativnoj metodiki obucheniyu inoyazychnoj kul'tury obshheniya. M.: Russkij jazyk, 2007. 276 p.
10. Petrovskaya L.A. Kompetentnost' v obshhenii. M.: MGU, 2006. 216 p.
11. Serikov V.V. Kompetentnostnyj podkhod k razrabotke soderzhaniya obrazovaniya: ot idei k obrazovatel'noj programme // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Volgograd: Peremena. 2003. № 1 (02). P. 7-13.
12. Guseva E.U. (2011) Yazikovaya reprezentachiya koncepta biznes v amerikanskoi lingvokulture: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. Samara. 26 p.
13. Rezanova Z.I., Ershova, E.U. (2017) Vliyanie grammaticeskogo roda yf rjyceptualizaciu obektov (ekspertnor issledovanie) // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Filologiya. № 50. P. 104-124.
14. Gardner R.C. A student's contribution to second language learning. Language teaching. London: McMillan, 2002. pp. 36-53.
15. Hawkins E.W. Modern languages in the curriculum. Cambridge, CUP. 2007. 353 p.
16. Hutmacher W. Key competencies for Europe // Report of the Symposium Berne, Switzerland. Berlin: Council for Cultural Co-operation, 1997. pp. 43-57.
17. Kramsch C. Context and Culture in Language Teaching. Oxford: OUP, 1993. 241 p.
18. Krashen S.D., Terrell T.D. The natural approach: language acquisition in the classroom. Oxford: Pergamon, 2003. 542 p.
19. Little D., Devitt S., Singleton D. Authentic texts in foreign language teaching: theory and practice. Dublin: Authentik, 1998. 384 p.
20. MacKay W.F. Language teaching analysis. London: Longman, 2005. 531 p.
21. Savignon S.J. Communicative Competence: Theory and Classroom Practice. Reading (Mass.). London: Longman, 1983. 142 p.
22. Gardner R.C. A student's contribution to second language learning. Language teaching. – London: McMillan, 2002. pp. 36-53.
23. Teaching reading in Europe: Contexts, Policies and Practices. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency: 2011. 224 p. [Elektronnyj resurs]. Rezhim dostupa: http://eacea.ec.europa.eu/education/Eurydice/documents/thematic_reports/130EN.pdf/ (data obrashcheniya 21.09.2018).
24. Timperley H., Wilson A., Barrar H., and Fung I. Teacher Professional Learning and Development. New Zealand: Ministry of education. 2007. 344 [Elektronnyj resurs]. Rezhim dostupa: <http://www.oecd.org/education/school/48727127.pdf> (data obrashcheniya 21.09.2019).
25. Guiora A.Z., Sagi A. A cross-cultural study of symbolic meaning-developmental aspects // Language Learning. 1978 V. 28, № 2. pp. 381-386.

Received 21 November 2019

ПОНЯТИЕ «НАРРАТИВ» КАК ФЕНОМЕН КУЛЬТУРЫ И ОБЪЕКТ ДИСКУРСИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

О.А. Обдалова, З.Н. Левашкина

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению нарратива и осознанию важности повествований в человеческой жизни, сосредоточенных не в литературных текстах, а в повседневном языке. Авторы рассматривают различные трактовки понятия «нарратив» и истоки его возникновения. Анализируются современная ситуация и тенденции, характеризующие развитие научного знания и определяющие возрастающий интерес к нарративным исследованиям. В статье показана краткая история возникновения и развития нарратологии как отдельной области, посвященной изучению нарратива, а также обозначены лингвистические направления, фокусирующие свои исследования на нарративе, и ведущие исследователи, разрабатывающие нарратологические теории. Авторы разграничают понятия «нарратив», «рассказ», «текст» и «дискурс». Предпринята попытка обозначить основные характеристики нарратива и его лингвистические признаки и определить структуру нарратива, подразумевающую наличие последовательности предложений, передающих пережитый опыт человека. В статье обозначена проблема интерпретации термина «нарратив» и акцентируется внимание на формулировках определения данного термина как междисциплинарного концепта. Авторы предлагают трактовку нарратива, учитывающую его психологическую природу и социокультурную обусловленность. Подчеркивается, что нарратив следует рассматривать не только как лингвистический текст, но и как феномен культуры и объект дискурсивной деятельности, реализуемой в условиях иноязычной межкультурной коммуникации. Для получения репрезентативных данных в реальном научном контексте употребления понятия «нарратив», авторы статьи обращаются к корпусной лингвистике и выявляют частотность термина «нарратив» в англоязычных корпусах, а также наиболее употребительные словосочетания. Выявляется значимость интерпретации понятия «нарратив» в корреляции с социокультурным контекстом деятельности и мышления. Авторы останавливаются на культурном аспекте нарратива и подчеркивают важнейшую связь культуры, языка и коммуникации. Особое внимание уделяется представлению нарратива как ментального продукта, воспроизведенного человеком посредством дискурсивной деятельности. Исследуются особенности нарратива в условиях межкультурной иноязычной коммуникации, когда нарратив приобретает особый смысл, становясь носителем национально-культурной специфики и идентифицируя говорящего как представителя определенной лингвокультурной общности. Вследствие этого нарратив рассматривается как коммуникативно-познавательная единица иной социокультурности. Намечены перспективы дальнейшего исследования нарратива с целью выявления особенностей нарративной деятельности в обучении иностранному языку.

Ключевые слова: нарратив; рассказ; дискурс; нарративный дискурс; дискурсивная деятельность; межкультурная коммуникация.

Введение

В данном исследовании одним из ключевых терминов является понятие «нarrатив». Данное понятие весьма распространено в различных гуманитарных дисциплинах, прочно утвердив свои позиции в философии, истории, социологии, психологии, литературоведении и других областях знания. Нарративность интересует ученых как самостоятельный объект исследования, как форма организации человеческого опыта, а также как методологическая основа социально-гуманитарных исследований [1].

Термин «нarrатив» (лат. narrare – рассказывать, повествовать) – рассказывание истории, пересказ, несобственно-прямое говорение. В литературоведение и лингвистику данный термин пришел из историографии благодаря концепции «нarrативной истории» А. Тойнби [2], рассматривающей исторические события как возникшие не в результате закономерных исторических процессов, а в контексте рассказа об этих событиях и неразрывно связанные с их интерпретацией. Существует мнение, что термин «нarrатив» связан с латинским словом gnarus, т.е. «знающий», «осведомленный в чем-либо», имеющим индоевропейский корень gno – «знать» [3. С. 36]. Таким образом, при рассказывании человек создает последовательность событий и в то же время интерпретирует окружающую действительность, познавая самого себя.

В структуралистские 1960-е гг. во Франции возникла нарратология как «наука о рассказе», представляющая собой особую область научных интересов и стремящаяся к открытию общих структур всевозможных «нarrативов». По мнению У.Р. Фишера, теория нарратива предлагает целую парадигму изучения человека и общества. В 80-е гг. XX столетия происходит универсализация нарратива в социальных науках, ознаменовавшая собой начало «нarrативного поворота» (термин М. Крейсвorta). В XX в. динамичное развитие лингвистики привело к возникновению многочисленных нарратологических теорий: «теории русских формалистов» (В. Пропп, Б. Эйхенбаум, В. Шкловский), диалогической теории нарратива (М. Бахтин), теории «новой критики» (Р.П. Блэкмер), психоаналитических теорий (К. Берк), структуралистских семиотических теорий (Р. Барт, Х. Уайт), теорий читательского восприятия (В. Айзер) [4. С. 56] и др.

Исследователи в сфере нарратологии связывают факт значительного увеличения «нarrативных» исследований с осознанием важности повествований в человеческой жизни, сосредоточенных не только в литературных текстах, но и в повседневном языке.

Самое общее определение нарратива мы находим у Б.Х. Смит, которое сводится к обозначению «кто-то рассказал кому-то, что что-то произошло» [5. С. 228]. Проведенный анализ литературы по данному

вопросу показал, что нарратив трактуется гораздо шире, в связи с чем необходимо рассмотреть разные интерпретации данного термина в современных исследованиях. Так, в «Словаре нарратологии» Дж. Принса нарратив понимается как результат, процесс, объект, действие, структура одного или нескольких событий, отмечается направленность имеющейся в нем информации на получателя [6. С. 58].

Что касается лингвистики, то исследователи рассматривали нарратив в таких направлениях, как лингвистика текста (Н.Н. Гринцевич), когнитивная лингвистика (О.Г. Алифанова, М.Л. Макаров), лингвистика нарратива (Е.В. Падучева), художественный дискурс (В.А. Андреева), педагогический дискурс (Т. Гомза), методология (О.А. Леонтович), лингвокультурология (И.В. Алещанова), коммуникативистика (В.И. Тюпа) и др. В каждом направлении исследователи выдвигают различное понимание сущности и структуры нарратива.

Помимо лингвистических аспектов, интерпретации понятия «нarrатив» также связаны с социокультурным контекстом деятельности и мышления [7]. Представляется важным отметить, что исследование нарративов дает возможность проникнуть в опыт не только отдельного человека, но и целой культуры. В связи с этим необходимо ввести термин «дискурс», который понимается как «сложное коммуникативное явление», связывающее человека, его дискурсивную деятельность и культуру. Дискурсивная деятельность может быть определена как речемыслительная деятельность коммуникантов, связанная с познанием, осмысливанием и представлением окружающего мира говорящим, интерпретацией языковой картины мира продуцента реципиентом в результирующей коммуникативной ситуации. Дискурс включает в себя социальный контекст, дающий представление об участниках коммуникации, их характеристики, а также о процессах производства и восприятия [8]. Дискурс также представляет собой собственно речевое поведение, процесс осуществления коммуникативных намерений говорящего или пишущего и интерпретации речевых сообщений слушающими (читающими) в конкретной речевой ситуации. Соответственно, нарративный дискурс предстает в виде комплексного речевого действия, построенного по определенному образцу, схеме [9].

Проведенный анализ литературы показал, что в настоящее время наблюдается смещение акцента в исследовании речи и текста к переосмыслинию того, что речь рассматривается не только как источник данных о языке, но и как индивидуальная реализация системы языка, неразрывно связанная с мыслительной деятельностью, и, тем самым, неотделимая от человека, порождающего и воспринимающего (интерпретирующего) речь [10]. Проблема обучения живой речи связана с пониманием особенностей речепроизводства носителями языка. Поэтому в рамках данной статьи мы рассмотрим нарратив не только как

феномен культуры, но и как объект дискурсивной деятельности в условиях иноязычной межкультурной коммуникации. В данной работе мы проанализируем существующие в современной науке трактовки понятия «нarrатив», выявим признаки, присущие нарративу, и при помощи англоязычных корпусов покажем, насколько распространено слово «нarrатив» (*narrative*) в современном научном контексте, и какие словосочетания с данным словом наиболее частотны.

Методология исследования

Методологической основой исследования в рамках данной статьи является положение о диалектической взаимосвязи языка, мышления и культуры. На философско-методологическом уровне нарратив рассматривается как междисциплинарное явление. Теоретической базой служат основные положения и принципы теорий нарратива в трудах отечественных и зарубежных ученых (Ф. Анкерсмит, М. Бахтин, У. Лабов). Нарративный подход применяется как подход, базирующийся на понимании языка как социального явления и культурной обусловленности дискурсивной деятельности. Нарративный подход позволяет анализировать взаимоотношения личностного и социального. Данный подход является быстро развивающейся областью методологии дискурс-анализа, ориентированной на исследование языка и текстов, используемых человеком для интерпретации себя, мира, собственной жизни [11]. Как отмечает С.К. Гураль, «дискурс-анализ видит в тексте сверхсложное образование и требует отдельного исследования фонетических, графических, морфологических, синтаксических, микро- и макро-семантических, стилистических, гиперструктурных, риторических, прагматических, интеракционистских и др. структур и стратегий» [12].

В настоящем исследовании применен также корпусный подход, способствующий получению репрезентативных лингвистических данных в реальных контекстах и различных жанрах, в том числе частоту использования слова или фразы. В данной работе использованы сравнительный и дескриптивный методы, которые позволяют описать феномен нарратива и выделить сходства, различия нарратива и других концептов в разных научных дисциплинах.

Для нашего исследования важным является то, что нарратив представляет собой универсальную характеристику культуры [13]. Для лингвистов такое видение нарратива отражает связь между культурой и языком, которые, в свою очередь, тесно связаны с процессом коммуникации. Культура отражается в значениях слов и сохраняется в сознании людей в виде образов действительности. Значения слов передаются от одного индивида к другому в совместной деятельности людей, принадлежащих данной культуре в процессе социализации. В результате этого

индивиду приобретает опыт коммуникации и может ориентироваться в окружающем его мире. Соответственно, наиболее успешным считается взаимосвязанное овладение иностранным языком и культурой, когда обучающийся усваивает не только правила организации системы языка и лексику, но и способен участвовать в речевой деятельности, характерной для носителей этого языка [13].

Рассмотрим два близких понятия – нарратив и рассказ. Рассказ – это способ передачи точной информации, «не просто способ коммуникации и средство передачи информации, это способ получения качественной информации», тогда как нарратив представляет собой «объясняющий рассказ», пользуясь терминологией американского философа и искусствоведа Артура Данто [14. С. 194]. Эта разница существенна, так как целью коммуникации в первом случае является донести до слушателя информацию, а целью нарратива – произвести впечатление, убедить в чем-то, поэтому речь приукрашивается, и ей придается большая эмоциональная окраска.

Нарративность состоит в том, что истории не рассказывают, а проживают [15]. Действия не являются простой последовательностью событий, они структурированы и понятны для участников наррации, несмотря на то, что действующие лица могут осуществлять не свои планы и не размышлять над тем, что делают. При этом события для них не кажутся простой последовательностью, а преобразовываются в зависимости от их осознанности, согласия или несогласия с общепринятыми социальными идеалами и нормами. Повествование носит комплексный характер, так как требует расширенного опыта, включающего в себя воспоминания, намерения, знания. Нарратив выступает своеобразным посредником между человеком и культурой.

Ряд исследователей высказывают мнение, что термин «нарратив» коррелирует с понятиями «текст» и «дискурс» [3. С. 46]. Текст является средством и единицей коммуникации, дискурс – это форма протекания коммуникации, а нарратив, основной повествовательной единицей которого является событие, – это то, как протекает коммуникация. Текст статичен, а нарратив и дискурс динамичны. Кроме того, разграничивают «нарратив» и «дискурс» следующим образом: дискурс – это то, как говорят, т.е. контекст. Сюда относится ситуация, в которой что-то рассказывается. А «нарратив» – это то, что говорят, т.е. содержание, а именно сюжет, персонажи, отношения между ними и т.п.

Как научный термин «нарратив» введен философами постмодерна. Представления о сущности, структуре и социальных функциях нарратива сложились еще в Античности. До I в. н. э. термин «narratio» обозначал часть речи оратора, следующей за провозглашением тезиса. Впоследствии значение термина расширилось до обозначения изобразительного рассказывания историй. В Новое время повествование стало

рассматриваться как самопонимание личности и истории с точки зрения взаимодействия отдельных индивидуальных историй [16]. Со временем сложилось представление о содержащейся в опыте рациональности, которая реализуется в деятельности, речи, культуре, и нарратив, рассматриваемый как сложная смыслообразующая форма, стал объектом внимания социологов, философов и психологов.

Проведенный анализ исследовательской литературы свидетельствует о неоднозначности термина «нarrатив» в научной интерпретации и о его комплексной природе.

Исследование

Нарратив: определение термина, структура, характеристики. В нашем исследовании мы делаем акцент на рассмотрении понятия «нarrатив» в лингвистических исследованиях. В рамках структурализма возникло отдельное направление – нарратология или «теория повествования». Нарратология развела понятия *наррации* как «акта рассказывания самого по себе», *нarrатива* «как трехуровневой иерархии истории, текста и наррации» и *нarrативности / повествовательности* как «движения сюжета во времени от завязки до финала» [2. С. 1251]. Лингвисты разработали параметры изучения нарратива и выделили его структуру, хотя в структурировании между авторами существуют некоторые различия. Так, Дж. Валецки предлагал выделять следующие элементы нарратива: тезис (краткое изложение, резюме нарратива); ориентация (время, место, ситуация, действующие лица); последовательность событий (в том числе осложняющие действия); оценка (значимость и смысл действий, отношение рассказчика к действию); резолюция (что получилось в конце); кода (возврат рассказчика в настоящее время) [17].

Э. Окс и Л. Капс предложили свой список элементов повествования, который включает обстановку, неожиданное событие, психологические или физические реакции, незапланированные действия, попытку, последствия [17].

Структуру нарратива можно представить в виде следующей схемы (рис. 1).

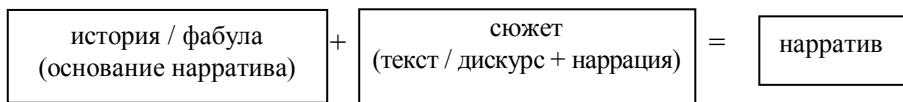


Рис. 1. Структура нарратива

Мы видим, что нарратив определяется сюжетом, являющимся, по словам Ю.М. Лотмана, мощным средством осмыслиения жизни [18. С. 243].

В сфере литературоведения, лингвистики и социолингвистики среди исследований последних 10–15 лет по нарративу необходимо отметить монографии В. Шмида и В.А. Андреевой, статьи и научные работы В.И. Тюпы, Е.Г. Трубиной, Е.В. Падучевой, С.Н. Плотниковой, Ж.В. Пузановой, М.В. Репьевской и др. В этих работах авторы предприняли попытку дать свое понимание нарратива, описать его функции, структуру, признаки и др.

Структурализм свел литературное произведение к конструкту и сформулировал идею о сконструированности значения – это функция языка, который продуцирует реальность в нашем сознании. Структурализм рассматривает язык как сложную систему знаков, а антиструктурализм анализирует дискурс как явление, включающее в себя говорящего и пишущего субъекта, а также потенциальных читателей и слушателей [19].

К антиструктурристскому направлению относится теория речевых актов, которая рассматривает речевые действия как основные единицы человеческой коммуникации, направленные на достижение определенных эффектов [20]. В теории речевых актов нарратив выступает прототипом идеально оформленного речевого акта с началом, серединой и окончанием [4].

Дальнейшее развитие теория нарратива получила в связи с ростом интереса к понятию «текст». Вследствие этого в лингвистике возникает новая дисциплина – лингвистика нарратива (данное название предложено Е.В. Падучевой в 1995 г.). В своем исследовании Е.В. Падучева рассматривает понятие «традиционный нарратив», который она понимает как «первоначальная повествовательная форма, где рассказчиком является персонаж и аукториальное повествование...» [19. С. 204]. По мнению исследователя, традиционному нарративу можно противопоставить свободный косвенный дискурс, где аналогом говорящего является персонаж, а не повествователь, как в традиционном нарративе. Именно данный ракурс представляется для нас наиболее интересным для дальнейшего исследования в ситуации иноязычной межкультурной коммуникации, при которой в процессе овладения иностранным языком обучающиеся создают и продуцируют вымышленные истории и говорят от лица персонажа.

Остановимся на ключевых трактовках термина «нarrатив». В лингвистических исследованиях классическим считается определение устного нарратива, предложенное В. Лабовым. Согласно этому определению, нарратив рассматривается как «один из способов репрезентации прошлого опыта при помощи последовательности упорядоченных предложений, которые передают временную последовательность событий посредством этой упорядоченности... Одним из наиболее общих способов введения нарратива является формулирование об-

щей пропозиции, которую должен проиллюстрировать нарратив... они функционируют как эквиваленты единичных речевых актов, таких как ответ, высказывание просьбы, претензии и т.п. Нарративы иногда вводятся при помощи структурного средства, названного нами резюме... каждый нарратив обычно начинается с указания времени, места, действующих лиц и поведенческих характеристик ситуации...» [4. С. 62]. Таким образом, структура нарратива подразумевает наличие последовательности предложений, передающих пережитый опыт.

Практически ни одна работа, посвященная нарративу, не обходится без определения нарратива Й. Брокмейера и Р. Харре, которые выделяли два его существенных признака – психологический и лингвистический. «В своем общепринятоом и обобщенном смысле нарратив – это имя некоторого ансамбля лингвистических и психологических структур, передаваемых культурно-исторически, ограниченных уровнем мастерства каждого индивида и смесью его или ее социально-коммуникативных способностей с лингвистическим мастерством» [11. С. 30].

Е.А. Попова трактует нарратив как текст, в котором говорящий устанавливает последовательность событий и рассказа о людях [21. С. 12]. И.В. Алещанова, отталкиваясь от понимания культуры как целостной системы, основанной на поведенческих критериях, трактует нарратив как «выработанную культурной практикой разновидность речеведенческого стереотипа, получающую воплощение в форме семиотической презентации коллективного или индивидуального опыта и реализующую коммуникативную стратегию координации социальной деятельности» [20. С. 39].

Рассмотрев разные трактовки и подходы к понятию «нarrатив», мы приходим к выводу, что нарративу присущи следующие лингвистические признаки:

1) наличие придаточных предложений, соответствующих временной организации событий;

2) отнесенность повествования к прошедшему времени;

3) наличие определенных структурных компонентов: ориентировки (описание места, времени действия, персонажей), осложнения или конфликта, оценки (авторского отношения к происходящему), разрешения осложнения и коды (завершения повествования и его отнесения к «здесь-и-теперь») [4. С. 62];

4) присутствие (наличие человеческого сознания).

Для целей нашего исследования примем следующую трактовку нарратива: *это самостоятельно созданное повествование, монтаж событийного ряда, при помощи которого репрезентируется социокультурный опыт субъекта деятельности в виде последовательности слов или образов.*

Выделенные признаки характеризуют нарратив как элемент дискурса, поскольку он продуцируется в связке с ситуацией, учитывая социокультурный контекст, что чрезвычайно важно в дискурсивной деятельности [22, 23]. В ситуации межкультурной коммуникации необходимо обращение к нарративному дискурсу как форме социального действия, определяемой ценностями и социальными нормами, условностями и социальной практикой, ограниченной и находящейся под влиянием конкретных институциональных структур в социуме и реальных исторических процессов [9]. Нарративный дискурс понимается как целостное образование и выступает в виде построенного по определенному образцу (схеме, фрейму) комплексного речевого действия.

Нарратив в пространстве современного английского языка.

Представляется уместным обратиться к ресурсам корпусной лингвистики для определения типичности и распространенности понятия «нarrатив» в различных современных контекстах, особенно в научном. Как известно, существует целый ряд разных англоязычных корпусов, мы остановились на British National Corpus (BNC) [24] и Corpus of Contemporary American English (COCA) [25]. Данные корпусы являются взаимодополняющими источниками, позволяющими наиболее полно выявить современные частотные характеристики анализируемого феномена – «нarrатива» с точки зрения его употребления в различных контекстах и жанрах, так как они охватывают широкий круг текстов различных функциональных стилей и временной отнесенности. Знакомство с этими корпусами демонстрирует широкий круг возможностей для исследователя и позволяет нам получить квантиitative характеристики и выявить контексты использования лексемы «narrative» в разных жанрах.

Анализируя расхождения в частотности интересующей нас лексемы (нarrатив – narrative) в двух корпусах, сразу отметим, что объем корпуса COCA в 4,5 раза превышает объем BNC и в состав COCA входят тексты, датируемые разными годами вплоть до настоящего времени, в то время как BNC является завершенным лингвистическим проектом (после 1993 г. он не пополнялся) [26]. Оба этих факта сказываются на достоверности данных с точки зрения современного состояния языка, но не уменьшают достоинств корпуса в целом. Полагаем, что для получения наиболее точного представления о положении дел в современном английском языке в употреблении рассматриваемой нами лексемы, данные обоих корпусов мы используем в сочетании.

Нами проведен квантиitativeный анализ дистрибуции репрезентантов концепта *narrative* в корпусах BNC и COCA. В корпусе COCA было найдено 18 367 вхождений с лексемой narrative, из них 12 446 в академическом жанре (рис. 2), в то время как в корпусе BNC – 1 200, из них 632 в академическом жанре (рис. 3).

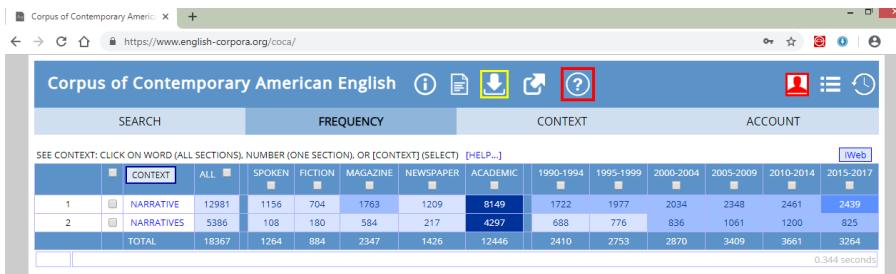


Рис. 2. Скриншот корпуса COCA

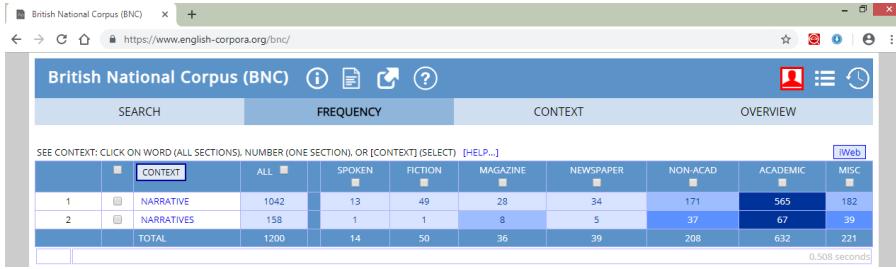


Рис. 3. Скриншот корпуса BNC

В свете параметров сочетаемости единицы *narrative* с прилагательными, выявленные контексты позволяют сделать вывод о существовании таких частотных словосочетаний в корпусе COCA, как *historical narrative* (265) / исторический нарратив, *personal narrative* (194) / личный нарратив, *biblical narrative* (93) / библейский нарратив, *grand narrative* (90) / метанарративы, *oral narrative* (90) / устный нарратив. В корпусе BNC частотными являются следующие фразы: *new narrative* (26) / новый нарратив, *historical narrative* (16) / исторический нарратив, *larger narrative* (12) / нарратив больше по объему, *personal narrative* (11) / личный нарратив, *fictional narrative* (10) / художественный нарратив.

Основываясь на полученных результатах, можно сделать вывод о том, что лексема *narrative* является высокочастотной в корпусах современного английского языка. Словосочетание «личный нарратив» является самым распространенным, подкрепляя теоретическое положение о том, что устные нарративы основаны на личном опыте рассказчика.

«Нарратив» как объект дискурсивной деятельности. Говоря о нарративе, невозможно не упомянуть устную речь или речевую деятельность, продуктом которой является нарратив. Речевая деятельность определяется ведущим отечественным специалистом по психолингвистике А.А. Леонтьевым как процесс использования языка для общения во время какой-либо другой человеческой деятельности [27]. Поскольку основным способом самовыражения языковой личности является дискурсивная деятельность, анализ строения порождаемых говорящим субъектом нарраций (речевых дискурсов) позволяет выявить лингво-

культурные особенности речи носителя языка, на моделирование образа которой направлена речевая деятельность говорящего как носителя иной культуры в условиях иноязычной межкультурной коммуникации. Нarrатив – это сознательно конструируемый говорящим с определенной целью текст, создавая который, в условиях иноязычной межкультурной коммуникации автор исходит из своих представлений о субъекте и событии и закладывает в речь интерпретацию своего опыта с учетом языковых и социокультурных знаний и представлений об инокультурной реальности. Сообщение оказывается представленным в форме истории, рассказанной в соответствии с определенными правилами, характеризующими конкретную лингвокультуру.

В центре внимания нашего исследования находится устный нарратив-рассказ от первого лица (личный нарратив) о событиях, произошедших с самим рассказчиком или с кем-либо из его знакомых (*personal experience stories*, или история личного опыта, или история о вымышленном персонаже), выполненный для определенной аудитории.

Нарратив, как мы видим, при помощи организации независимых элементов существования в единое целое придает смысл человеческим действиям и организует опыт, переживания во времени, упорядочивая события и действия в единый образ или сюжет. Данное упорядочивание обуславливается представлениями человека о мире.

В условиях межкультурной коммуникации нарратив приобретает особый смысл – он становится носителем национально-культурной специфики, идентифицируя говорящего как представителя определенной лингвокультурной общности. Вследствие этого нарратив представляет собой не просто текст-знак, а рассматривается как коммуникативно-познавательная единица иной социокультурности [9].

Обобщим результаты проведенного анализа и представим их в таблице.

Характеристики нарратива как феномена культуры и объекта дискурсивной деятельности в условиях иноязычной межкультурной коммуникации

Нарратив	
Содержание	Выражение (дискурс)
Коммуникативная ситуация: событие, действие, время действия, происшествие / конфликт, сюжет, информация (тема, подтема, проблема, предмет обсуждения); персонажи, обстановка, социокультурный контекст, языковой и речевой материал	Языковая форма: текст, устная речь (в виде развернутого сообщения, описания, рассказа), иностранный язык, упорядочение, последовательность; субъект дискурсивной деятельности: культурная принадлежность, владение иностранным языком, социально-культурный опыт, речевая целенаправленность; средства речевой деятельности

Итак, нарратив является своеобразным отражением некого ментального субъекта, которое возникает исключительно в восприятии че-

ловека и актуализируется человеком посредством речевой деятельности. Нарратор – это авторское «я», отраженное в нарративе. Создавая персонаж, рассказчик выполняет разные роли: «надевает» на себя различные маски и является носителем их совокупности. Модели масок нарратора, выступающего автором нарратива и субъектом дискурсивной деятельности, формируются на пересечении общественного социально-культурного опыта и индивидуального опыта личности. В условиях работы с группами обучающихся в высшей школе нарративный метод способен дать действенный инструментарий для погружения в межкультурное пространство и трансляции знаний в новых социальных условиях.

Заключение

Исходя из рассмотренной научной литературы, можно сделать вывод о том, что у нарратива в лингвистике, как и во всех гуманитарных науках, существуют разнообразные трактовки, дополняющие друг друга. Все нарративные теории сближают метафора личности как рассказчика и повествователя собственной истории и создателя ее смысла. Однако в процессе наррации говорящий вербализует свой личностной смысл и опыт, соотнося его с системой общекультурных значений и социокультурным контекстом, характеризующим определенный лингвосоциум.

Нарратив прочно закрепился в круге исследовательских интересов как комплексное, культурно-ориентированное, междисциплинарное явление, имеющее многомерный характер. Причиной того, что современным ученым следует обращать особое внимание на нарративы, является все возрастающий интерес к человеку, жизни которого присуща повествовательная целостность.

Нарратив предстает как окно в индивидуальный человеческий опыт, выраженный через повествование, историю. В условиях межкультурной коммуникации нарратив становится носителем национально-культурной специфики, отождествляя говорящего с определенной лингвокультурной общностью. Наррация, акт порождения нарратива, способствует овладению правилом инокультурного взаимодействия, а также включению обучающихся в инокультурные социальные отношения. Мы пришли к выводу, что нарратив предстает как элемент дискурса в связи с тем, что он продуцируется в связке с ситуацией с учетом социокультурного контекста. Представляется необходимым проводить дальнейшее исследование, направленное на уточнение сущности феномена нарратива и проливающее свет на место нарратива в лингвистике и лингводидактике. Намечены перспективы дальнейшего исследования

наarrativa с целью выявления особенностей нарративной деятельности в обучении иностранному языку.

Литература

1. **Теребков А.С.** К вопросу о трактовке феномена нарратива в современном гуманитарном знании. Сущность и источники // ОНВ. 2012. № 3 (109). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-traktovke-fenomena-narrativa-v-sovremennom-gumanitarnom-znanii-suschnost-i-istoki> (дата обращения: 24.05.2019).
2. **Белая Г.В., Симонов К.И.** Гносео-онтологическая интерпретация диахотомии «Нарратив/текст» // Известия Самарского научного центра РАН. 2009. № 4-5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/gnoseo-ontologicheskaya-interpretatsiya-dihotomii-narrativ-teksst> (дата обращения: 26.07.2019).
3. **Михайлова Е.С.** Жанровые характеристики нарративов у детей младшего школьного возраста : дис. ... канд. филол. наук. Волгоград, 2015. 204 с.
4. **Троцук И.В.** Нарратив как междисциплинарный методологический конструкт в современных социальных науках // Вестник РУДН. Сер. Социология. 2004. № 6–7. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/narrativ-kak-mezhdistsiplinarnyy-metodologicheskiy-konstrukt-v-sovremennyh-sotsialnyh-naukah-1> (дата обращения: 24.01.2019).
5. **Smith B.H.** Narrative Versions, Narrative Theories, in On Narrative / ed. by W.J.T. Mitchell. Chicago : University of Chicago Press, 1981. P. 209–232.
6. **Prince G.** Narratology / Johns Hopkins Guide to Literary Theory and Criticism ; ed. Michael Groden and Martin Kreiswirth. Baltimore : Johns Hopkins UP, 1994. 400 с.
7. **Kecskes I. et al.** Study of the Perception of Situation-Bound Utterances as Culture-Specific Pragmatic Units by Russian Learners of English / I. Kecskes, O.A. Obdalova, L.Yu. Minakova, A.V. Soboleva // System. 2018. Vol. 76. August. P. 219–232. DOI: 10.1016/j.system.2018.06.002. URL: <https://www.sciencedirect.com/journal/system/vol/76>
8. **Обдалова О.А., Минакова Л.Ю., Соболева А.В.** Дискурс как единица коммуникативного и речемыслительного процесса в коммуникации представителей разных лингвокультур // Язык и культура. 2017. № 37. С. 205–228. DOI: 10.17223/19996195/37/14
9. **Егоршина Н.В.** Нарративный дискурс: Семиологический и лингвокультурологический аспекты интерпретации : дис. ... д-ра филол. наук. Тверь, 2002. 307 с.
10. **Обдалова О.А., Минакова Л.Ю., Соболева А.В.** Исследование роли контекста в интерпретации социокультурно маркированного дискурса на основе дискурсивно-когнитивного подхода // Вестник Томского государственного университета. 2016. № 413. С. 38–45. DOI: 10.17223/15617793/413/6
11. **Брокмайер Й., Харре Р.** Нарратив: проблемы и обещания одной альтернативной парадигмы // Вопросы философии. 2000. № 3. С. 29–42.
12. **Гураль С.К.** Дискурс-анализ и обучение межкультурной коммуникации. URL: http://www.rusnauka.com/36_PVMN_2012/Philologia/7_123980.doc.htm (дата обращения: 20.07.2019).
13. **Попкова Е.А.** «КУЛЬТУРА-ЯЗЫК» VS «ЯЗЫК-КУЛЬТУРА»: к проблеме теоретического рассмотрения понятий // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2015. № 5-1. С. 148–150. URL: <https://applied-research.ru/ru/article/view?id=6785> (дата обращения: 25.06.2019).
14. **Данто А.** Аналитическая философия истории. М. : Идея-Пресс, 2002.
15. **Сыров В.Н.** Нарративное производство и современное социальное познание // Социальное знание в поисках идентичности. Фундаментальные стратегии социогуманитарного знания в контексте развития современной науки и философии : сб. науч.

- ст. по материалам Всерос. науч. конф., проведенной философским факультетом ТГУ 25–26 мая 1999. Томск : Водолей, 1999. С. 20–26.
16. **Шмид В.** Нарратология. М. : Языки славянской культуры, 2003. 312 с.
 17. **Кутковая Е.С.** Нарратив в исследовании идентичности // Национальный психологический журнал. 2014. № 4 (16). С. 23–33.
 18. **Лотман Ю.М.** Происхождение сюжета в типологическом освещении // Избранные статьи : в 3 т. Таллин : Александра, 1992. Т. 1: Статьи по семиотике и топологии культуры. С. 224–242.
 19. **Падучева Е.В.** Семантические исследования: Семантика времени и вида в русском языке. Семантика нарратива. М. : Языки славянской культуры, 2010. 480 с.
 20. **Алецанова И.В.** Нарративность: определение понятия // Известия ВГПУ. 2006. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/narrativnost-opredelenie-ponyatiya> (дата обращения: 18.06.2019).
 21. **Попова Е.А.** Коммуникативные аспекты литературного нарратива : дис. д-ра филол. наук. Липецк, 2002. 669 с.
 22. **Minakova L.Yu., Gural S.K.** The Situational Context Effect in Non-Language-Majoring EFL Students' Meaning Comprehension // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2015. Vol. 200. P. 62–68.
 23. **Гураль С.К., Минакова Л.Ю.** Моделирование дискурсивного общения с использованием профессионально-ориентированных проектов // Мир образования – образование в мире. 2012. № 3. С. 121–130.
 24. **British National Corpus.** URL: <https://www.english-corpora.org/bnc/>
 25. **Corpus of Contemporary American English.** URL: <https://www.english-corpora.org/coca/>
 26. **Семина О.Ю.** Об использовании данных национального языкового корпуса при переводе // Известия ТулГУ. Гуманитарные науки. 2014. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ob-ispolzovanii-danniyh-natsionalnogo-yazykovogo-korpusa-pri-perevode> (дата обращения: 20.07.2019).
 27. **Леонтьев А.А.** Язык, речь, речевая деятельность. М. : Просвещение, 2007. 214 с.

Сведения об авторах:

Обдалова Ольга Андреевна – доктор педагогических наук, доцент кафедры английской филологии, Томский государственный университет (Томск, Россия). E-mail: o.obdalova@mail.ru

Левашкина Зоя Николаевна – ст. преподаватель, Томский государственный университет (Томск, Россия). E-mail: zoayagulik@mail.ru

Поступила в редакцию 11 ноября 2019 г.

«NARRATIVE» AS A CULTURAL PHENOMENON AND AN OBJECT OF DISCURSIVE ACTIVITY

Obdalova O.A., Dr.Sc. (Education), Associate Professor, National Research Tomsk State University (Tomsk, Russia). E-mail: o.obdalova@mail.ru

Levashkina Z.N., Master Student, Senior Lecturer, National Research Tomsk State University (Tomsk, Russia). E-mail: zoayagulik@mail.ru

DOI: 10.17223/19996195/48/21

Abstract. This article is devoted to the consideration of narrative and the recognition of the importance of narratives in human life, concentrated not in literary texts, but in everyday language. The authors consider various interpretations of the concept of “narrative” and the origins of its occurrence. The current situation and trends characterizing the development of scientific knowledge and determining the growing interest in narrative research are analyzed. The article shows a brief history of the emergence and development of narratology as a sepa-

rate area devoted to the study of narrative; linguistic directions that focus their research on narrative as well as leading researchers developing narratological theories are identified. The authors distinguish between the concepts of narrative, story, text and discourse. An attempt was made to identify the main characteristics of a narrative and its linguistic features and determine the structure of a narrative, implying the existence of a sequence of sentences that convey the experience of a person. The article outlines the problem of interpreting the term "narrative" and focuses on the wording of the definition of the term from as an interdisciplinary concept. The authors propose a narrative interpretation that takes into account its psychological nature and sociocultural conditionality. It is emphasized that the narrative should be considered not only as a linguistic text, but also as a cultural phenomenon and an object of discursive activity realized in the conditions of foreign language intercultural communication. To obtain representative data in the academic context of the use of the concept of "narrative", the authors of the article turn to corpus linguistics and identify the frequency of the term "narrative" in English-language corpora, as well as the most frequent phrases. The significance of the interpretation of the concept of "narrative" is revealed in correlation with the sociocultural context of activity and thinking. The authors dwell on the cultural aspect of narrative and emphasize the crucial link between culture, language and communication. Particular attention is paid to the presentation of narrative as a mental product reproduced by man through discursive activity. The peculiarities of narrative are studied in the context of intercultural foreign language communication, when the narrative acquires a special meaning, becoming a carrier of national-cultural specificity and identifying the speaker as a representative of a certain linguistic and cultural community. As a result, the narrative is regarded as a communicative-cognitive unit of a different socioculturality. The prospects for further study of narrative aim at identifying the features of narrative activity in teaching a foreign language.

Keywords: narrative; story; discourse; narrative discourse; discourse activity; intercultural communication.

References

1. Terebkov A. S. (2012) K voprosy o traktovke narrativa v covenremennom gumanitarnom znanii. Syshnost' i istoki [To the question about narrative interpretation in modern humanities] // ONV. . №3 (109). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-traktovke-fenomena-narrativa-v-sovremennom-gumanitarnom-znanii-suschnost-i-istoki>
2. Belya G. V., Simonov K. I. (2009) Gnoseo-ontologicheskaya interpretazhiya dikhotomii "Narrativ / tekst" [The gnoseo-ontological interpretation of dichotomy "narrative / text"] // Izvestiya Samarskogo nauchnogo zhentra RAN. № 4-5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/gnoseo-ontologicheskaya-interpretatsiya-dihotomii-narrativ-tekst>
3. Mikhailova E. S. (2015) Garrovye kharakteristiki narrativov u detey mladshego shkol'nogo vozrasta [Genre characteristics of narrative of primary school pupils]: diss. na soiskanie uchenoy stepeni kand. philol. nauk. Volgograd.
4. Trozhuk I. V. (2004) Narrativ kak mezdzhiplinarniy metodologizheskiy konstrukt v sovremennykh sozial'nykh naykakh [Narrative as interdisciplinary methodological construct in modern social science] // Vestik RUDN. Seriya: Sozhiologiya. № 6-7. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/narrativ-kak-mezhdistsiplinarnyy-metodologicheskiy-konstrukt-v-sovremennyh-sotsialnyh-naukah-1>
5. Smith B.H. Narrative Versions, Narrative Theories, in On Narrative. Ed. by W.J.T. Mitchell, 209-232. Chicago: University of Chicago Press, 1981.
6. Prince G. Narratology / Johns Hopkins Guide to Literary Theory and Criticism. Ed. Michael Groden and Martin Kreiswirth. Baltimore: Johns Hopkins UP, 1994. 400 p.
7. Kecskes I. et al. Study of the Perception of Situation-Bound Utterances as Culture-Specific Pragmatic Units by Russian Learners of English / I. Kecskes, Olga A. Obdalova, Lyudmila Yu. Minakova, Aleksandra V. Soboleva // System. 2018. Vol. 76, August.

- pp. 219-232. DOI 10.1016/j.system.2018.06.002. URL: <https://www.sciencedirect.com/journal/system/vol/76>
8. Obdalova O.A. (2017) Diskurs kak edinizha kommunikativnogo i rechemuslitel'nogo prozhessa v kommunikazhii predstaviteley raznukh lingvokul'tur [Discourse as a unit of communicative and verbal and cogitative process in communication of representatives of different linguocultures] // Jazyk i kul'tura - Language and Culture. 37. pp. 205-228. DOI: 10.17223/19996195/37/14
 9. Egorshina N.V. (2002) Narrativnyj diskurs: semiologicheskiy i lingvokul'turologicheskiy aspekty interpretazhii [Narrative discourse: semiological and lingocultural aspects of interpretation]: dissertazhiya....doktora philologicheskikh nauk. Tver'.
 10. Obdalova O. A., Minakova L. Yu., Sovoleva A. V. (2016) Issledovanie roli konteksta v interpretazhii sozhiokul'turno-markirovannogo diskursa na osnove diskursivno-kognitivnogo podkhoda [The research of the context in interpretation of sociocultural-marked discourse on the basis of discourse cognitive approach] / Vestnik tom. gos. universiteta. № 413. pp. 38-45. DOI: 10.17223/15617793/413/6
 11. Brokmeer Y., Kharre P. (2000) Narrativ: problemy i obeshaniya odnoy al'ternativnoy paradigm [The problems and promises of one alternative paradigm] // Voprosy philosophii. № 3. 29 - 42 pp.
 12. Gural S.K. Doskurs-analiz i obuzhenie mezhekul'turnoy kommunikazhii [Discourse analysis and teaching intercultural communication]. URL: http://www.rusnauka.com/36_PVMN_2012/Philologia/7_123980.doc.htm (20.07.2019).
 13. Popkova E.A. (2015) "Kul'tura-yazuk" VS "yazuk-kul'tura": k probleme teoreticheskogo rassmotreniya ponyatiy ["Culture-Language" VS "Language-Culture": to the problem of theoretical aspect of the notions] // Mezhdunarodnyj zhurnal prikladnykh i phundamental'nykh issledovanij. № 5-1. pp. 148-150. URL: <https://applied-research.ru/ru/article/view?id=6785>
 14. Danto A. (2002) Analitizheskaya philosophiya istorii [Analytical history of philosophy]. M.: Ideya-Press.
 15. Syrov V. N. (1999) Narrativnoe proizvodstvo i sovremennoe sozhial'noe poznanie [Narrative production and modern social cognition] // Sozhial'noe znanie v poiskakh identitnosti. Phundamental'nye strategii sozhiogumanitarnogo znaniya v kontekste razvitiya sovremennoy nauki i philosophii. Sbornik nauchnykh statey po materialam Vserossijskoy nauchnoy konferencii, provedennoy philosophskim phakul'tetom TGU 25-26 maya 1999. "Vodorey". 20-26 pp.
 17. Kutkovskaya E. S. (2014) Narrativ v issledovanii identitnosti [Narrative in the identity study] // Nazhional'nyi psichologicheskiy zhurnal. – № 4(16). 23-33 pp.
 18. Lotman Yu. M. (1992) Proiskhozhdenie syuzheta v tipologizheskem osveshenii [The plot origin in typological coverage] // Izbrannye stat'i: v 3t. Tallin: Alexandra. Tom 1: Stat'i po semiotike i tipologii kul'tury. pp. 224-242.
 19. Paducheva E. V. (2010) Semanticjeskie issledovaniya: Semantika vremeni i vida v russkom yazuke [Semantic study: Time and type semantics in Russian language]. Semantika narrativa. M.:Yazuki slavyanskoy kul'tury. 448 p.
 20. Aleschanova I. V. (2006) Narrativnost': opredelenie ponyatiya [Narrativity: the definition of the term] // Izvestiya VPGU. №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/narrativnost-opredelenie-ponyatiya>
 21. Popova E.A. (2002) Kommunikativnye aspekty literaturnogo narrativa [Communicative aspects of literature narrative]: diss...doktora philol.nauk. Lipezhk. 669 p.
 22. Minakova L. Yu., Gural S. K. The Situational Context Effect in Non-Language-Majoring EFL Students' Meaning Comprehension // Procedia - Social and Behavioral Sciences. 2015. Vol. 200. pp. 62-68.
 23. Gural S. K., Minakova L. Yu. (2012) Modeliravonie diskursivnogo obsheniya s ispol'zovaniem professional'no-orientirovannykh proektorov [Modeling of discourse teach-

- ing with the help of professionally oriented projects] // Mir obrazovaniya - obrazovanie v mire. № 3. pp. 121-130.
24. British National Corpus URL: <https://www.english-corpora.org/bnc/>
25. Corpus of Contemporary American English URL: <https://www.english-corpora.org/coca/>
26. Semina O. Yu. (2014) Ob ispol'zovanii dannykh nazhional'nogo yazukovogo korpusa pri perevode [The use of national language corpus data in translation] // Izvestiya TulGU. Gumanitarnye nauki. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ob-ispolzovanii-dannyyh-natsionalnogo-yazykovogo-korpusa-pri-perevode>.
27. Leont'ev A.A. (2007) Yazuk, rech', rechevaya deyatel'nost' [Language, speech, speech activity]. M.: Prosveshenie. 214 p.

Received 11 November 2019

ДИСКУССИОННЫЕ ВОПРОСЫ ВНЕДРЕНИЯ ПРЕДМЕТНО-ЯЗЫКОВОГО ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ОБЩЕНИЮ В РОССИИ

П.В. Сысоев

Аннотация. В последние годы все больше и больше внимания ученых, работающих в области методики преподавания иностранных языков в неязыковом вузе, привлекает предметно-языковое интегрированное обучение. Данный подход зародился в западной методике в 1980-е гг. и лишь сейчас начал медленно распространяться в российских вузах. Отличительной его особенностью выступает тот факт, что иностранный язык является одновременно и целью обучения, и средством овладения профессиональными компетенциями. Однако, несмотря на свою лингводидактическую привлекательность, реализация данного подхода на практике в российских вузах вызывает ряд сложностей. В данной работе автор: а) обосновывает актуальность анализа лингводидактического потенциала предметно-языкового интегрированного обучения; б) описывает генезис подходов к обучению иностранному языку для профессионального общения (1) иностранный язык для специальных целей; 2) билингвальное обучение; 3) предметно-языковое интегрированное обучение); в) определяет и описывает проблемные зоны выбора подходов к обучению. К числу последних относятся: отсутствие мотивации студентов изучать иностранный язык на основе предметно-языкового интегрированного обучения; отсутствие мотивации у преподавателя обучать иностранному языку на основе данного подхода; сложности в отборе предметного содержания обучения преподавателем иностранного языка; сложности в отборе заданий, отражающих специфику будущей профессиональной деятельности студентов конкретного направления подготовки и профиля обучения; разный уровень владения студентами иностранным языком; отсутствие учебной литературы, разработанной на основе предметно-языкового интегрированного обучения; отсутствие преемственности в содержании обучения между иностранным языком для профессионального общения и профильными дисциплинами; требования к компетенции преподавателя, читающего курс «Иностранный язык для профессионального общения» на основе предметно-языкового интегрированного обучения. В работе подробно описываются данные проблемные зоны предметно-языкового интегрированного обучения.

Ключевые слова: предметно-языковое интегрированное обучение; иностранный язык для специальных целей; билингвальное обучение; иностранный язык в вузе.

Введение

Актуальность. Введение ФГОС ВО по ряду нелингвистических направлений подготовки, в которых в качестве ожидаемого результата

освоения основной профессиональной образовательной программы (ОПОП) обозначено формирование не одной, как это было в ГОС ВПО и ФГОС ВПО, а двух компетенций, напрямую связанных с овладением иностранным языком, способствовало пересмотру подходов и моделей обучения иностранному языку студентов. На современном этапе владение иностранным языком и иностранным языком для профессионального общения представлено в ОК-5 («способность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия» ФГОС ВО по направлению подготовки «Юриспруденция», 2016: 3) и ОПК-7 («способность владеть необходимыми навыками профессионального общения на иностранном языке») [1. С. 3]. В соответствии с данными двумя компетенциями в вузах вводятся два курса:

а) *«Иностранный язык»*, в рамках которого продолжается процесс дальнейшего формирования у студентов иноязычной коммуникативной компетенции в социально-бытовой и социально-культурной сферах общения до уровня B2;

б) *«Иностранный язык для профессионального общения»*, направленный на внутрипрофильную специализацию, когда непосредственно изучаемый иностранный язык выступает одновременно и целью обучения, и средством профессионального становления, профессионального развития и формирования ряда общих профессиональных компетенций и профессиональных компетенций, представленных в современных ФГОС ВО.

При этом совершенно очевидно, что для достижения первой цели – формирования иноязычной коммуникативной компетенции для общения в социально-бытовой и социально-культурной сферах (ОК-5), – в отечественной методике уже сложились определенные традиции, позволяющие достигать желаемых результатов, то обучение иноязычному профессиональному общению все еще находится на стадии становления. Обусловлено это в первую очередь относительно недавними изменениями в целях обучения студентов вузов, что способствовало пересмотру методологической основы, содержания, средств и методов обучения иностранному языку для профессионального общения, а во вторую – нехваткой квалифицированных педагогических кадров для реализации поставленных задач. В данной работе будут рассмотрены основные подходы и модели обучения иностранному языку для профессионального общения и обозначены дискуссионные вопросы, требующие своего решения.

Методология

Методологической основой в настоящем исследовании выступают три подхода: системный, компетентностный и личностно-

деятельностный. Системный подход позволяет посмотреть на любое изучаемое явление как на некий единый конструкт, состоящий из конкретных компонентов, которые находятся в иерархической связи между собой. Компетентностный подход заключается в представлении результата обучения в качестве перечня сформированных компетенций. Согласно современным ФГОС ВО, по ряду направлений подготовки к концу обучения студенты должны сформировать ряд общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций, позволяющих им использовать полученные знания, умения, опыт в реальных ситуациях профессионального общения. Личностно-деятельностный подход предполагает учет интересов конкретной группы обучающихся при разработке учебных программ, отборе предметного содержания обучения, выборе методов и приемов обучения. Деятельностная составляющая подразумевает овладение новым материалом и формирование компетенций посредством практической деятельности.

Генезис подходов к обучению иностранному языку для профессионального общения. В методике обучения иностранным языкам выделяются три подхода к обучению иностранному языку для профессионального общения: 1) иностранный язык для специальных целей (ESP – English for Specific Purposes); 2) предметно-языковое интегрированное обучение (CLIL – Content and Language Integrated Learning); 3) преподавание профильных дисциплин на иностранном языке (EMI – English as Medium of Instruction). Сразу же отметим, что ученые по-разному определяли данные три варианта подготовки обучающихся к профессиональному общению. Одни авторы называли их моделями обучения [2], другие – подходами [3, 4]. В данном исследовании мы делаем выбор в пользу термина «подход».

Согласно М.В. Ляховицкому, подход – это «реализация ведущей, доминирующей идеи обучения на практике в виде определенной стратегии и с помощью того или иного метода обучения» [5. С. 15]. В основе данной классификации подходов к обучению иностранному языку профессионального общения лежит предметное содержание, объем профессионально ориентированного материала, степень его интеграции с иностранным языком, а также методическая доминанта иноязычного образования. Каждый из подходов реализуется на основе определенных методов обучения, отличается предметным содержанием, формами и средствами обучения. В рамках же конкретного подхода могут разрабатываться различные модели обучения. Кратко рассмотрим ключевые положения каждого из трех подходов и обоснуем выбор в пользу одного из них для создания наиболее оптимальных условий для обучения иностранному языку для профессионального общения на конкретном этапе обучения в неязыковом вузе.

Иностранный язык для специальных целей – это один из наиболее распространенных подходов к профессионально ориентированному обучению иностранному языку. Многим исследователям и практикам широко известен англоязычный акроним ESP (English for Specific Purposes – английский язык для специальных целей). В своей книге «English for Specific Purposes: a learner-centered approach» Т. Хатчинсон и А. Уотерс [6] описывают этапы становления и основные положения данного подхода:

- в основе отбора предметного содержания обучения иностранному языку для специальных целей должны лежать потребности конкретной группы обучающихся в общении на профессиональные темы;
- тематический компонент содержания обучения обусловлен областью профессиональной деятельности обучающихся;
- основной целью обучения выступает формирование лингвистической компетенции (профессионально ориентированной лексики, особенностей использования грамматических конструкций, синтаксиса, структурной организации профессионального дискурса);
- основное различие между иностранным языком для специальных целей и иностранным языком для общих целей будет заключаться в лингвистических особенностях сферы использования языка.

Таким образом, основные положения обучения иностранному языку для специальных целей были ориентированы на конкретные потребности обучающихся в конкретный исторический период, которые заключались в изучении профессиональной литературы на изучаемом языке. Именно поэтому целью обучения выступает формирование лингвистической компетенции в целом и овладение профессиональной лексикой и особенностями синтаксиса и дискурса в частности. Обучающиеся не испытывали потребности в общении на профессиональные темы. Этим можно объяснить преимущественное использование грамматико-переводного метода в обучении.

Кроме того, с появлением данного подхода особый акцент стал делаться на личностроено ориентированной составляющей образовательного процесса. Ввиду существенных различий в терминологии в зависимости от профессиональной сферы общения, в основе разработки конкретного курса иностранного языка для специальных целей, безусловно, лежали потребности и профессиональные интересы конкретной группы обучающихся. На основе потребностей во владении специальной профессиональной лексикой и особенностями профессионального дискурса были выделены отдельно тематические направления обучения языку для специальных целей: язык бизнеса и экономики, язык права, язык медицинской сферы и т.п. В результате учебные материалы по иностранному языку для сферы бизнеса и экономики включали тексты профессиональной тематики и большой объем экономиче-

ской лексики, для медицины – медицинской, для права – юридической и т.п.

Следует заметить, что некоторые ученые, работающие в сфере методики обучения иностранному языку для специальных целей, в своих исследованиях предлагали значительно расширить предметное содержание обучения иностранному языку студентов нелингвистических направлений подготовки, акцентируя внимание на важности формирования как всех аспектов иноязычной коммуникативной компетенции (а не только ее лингвистической составляющей), так и межкультурной и профессиональной составляющих, а также увеличить объем проблемных профессионально направленных заданий. Ярким примером такого расширения дидактического содержания подхода может служить исследование О.Г. Полякова [7], посвященное обучению иноязычному профессиональному общению студентов музыкальных вузов. Автору удалось расширить профессионально ориентированное предметное содержание обучения, а также разработать систему проблемных заданий, направленных на подготовку обучающихся к иноязычному общению на профессиональные темы.

Подобное расширение лингводидактического потенциала предмета «Иностранный язык для профессионального общения» можно встретить в работах Т.С. Серовой [8] и представителей ее научной школы. В центре внимания исследований ученого выступает обучение профессионально ориентированному чтению на иностранном языке. Т.С. Серова утверждает, что в процессе обучения студенты не только знакомятся с новыми и углубляют уже имеющиеся профессиональные знания по профилю обучения, а главное, происходит комплексный процесс их профессионального развития. При этом очевидно, что непосредственно иностранный язык выступает не только целью обучения, но одновременно и средством овладения профессиональными знаниями и формирования профессиональных компетенций.

Вместе с тем такие работы являются скорее исключением из общего правила. Как утверждают в своем исследовании Н.В. Попова, М.С. Коган и Е.К. Вдовина [9], в 80% вузов Российской Федерации данный подход реализуется в оригинальной первоначальной версии. По объективным и субъективным причинам обучение иностранному языку для специальных целей студентов нелингвистических направлений подготовки в большинстве вузов сводилось к изучению профессионально ориентированной лексики, чтению и переводу текстов профессиональной направленности. Обучение студентов полноценному общению на профессиональные темы в большинстве случаев не выступает целью обучения иностранному языку в неязыковом вузе.

Преподавание профильных дисциплин на иностранном языке выступает следующим подходом к профессионально ориентирован-

ному обучению. Его отличительной особенностью является то, что *иностранный язык выступает не целью обучения, а исключительно средством обучения*. Центральным элементом разработки учебной программы курса является предметное содержание. В зависимости от компетенции обучающихся как в иностранном языке, так и в предметной области, содержание курса, построенного на основе данного подхода, может или повторять и немногого углублять содержание профильных дисциплин, которые обучающиеся уже изучили на родном языке, или же будет отличаться новизной, раскрывая еще не изученные в ходе обучения учащимися или студентами аспекты профессиональной подготовки. Следует отметить, что данный подход также уже давно нашел свое воплощение на практике в советских и российских общеобразовательных школах.

В СССР в школах с углубленным изучением ряда предметов, включая и иностранный язык, а также в России в гимназиях и лицеях на старшей ступени общего образования (профильный уровень) велись и ведутся дисциплины на иностранном языке, направленные на внутрипрофильную специализацию и профессиональную ориентацию. Примерами курсов, направленных на внутрипрофильную специализацию в гуманитарно-филологическом профиле, могут быть: Гид-переводчик [10], Культуроведение / Страноведение страны изучаемого языка [11], Литература страны изучаемого языка и т.п. В физико-математическом профиле – Физика на иностранном языке, Алгебра на иностранном языке. В естественном профиле – Химия на иностранном языке, Биология на иностранном языке. Примером языкового элективного курса, выполняющего профессионально ориентирующую функцию, может выступать курс «Introduction to Law», разработанный П.В. Сысоевым и В.В. Завьяловым [12] для учащихся 10–11-х классов социально-гуманитарного профиля. На основе выделения в рамках направления подготовки «Юриспруденция» трех профилей обучения (гражданского-правового, уголовно-правового и государственно-правового) авторы разработали предметное содержание курса, раскрывающего специфику каждого из профилей обучения. Такое предметное содержание позволит будущим абитуриентам погрузиться в специфику профессии юриста и определиться с выбором конкретного профиля обучения.

Однако, к сожалению, приходится заметить, что в большинстве российских вузах, пожалуй, за исключением ведущих вузов страны, ввиду достаточно низкого уровня иноязычной коммуникативной компетенции студентов нелингвистических направлений подготовки преподавание профильных дисциплин на иностранном языке, когда язык выступает исключительно средством обучения, ведется преимущественно на языковых направлениях подготовки.

Предметно-языковое интегрированное обучение. В конце 1980-х – начале 1990-х гг. параллельно с обучением иностранному языку для специальных целей начинает выделяться новый самостоятельный подход – «Предметно-языковое интегрированное обучение». Однозначно невозможно утверждать, зародился ли этот подход независимо или же путем «отпочкования» от «иностранных языка для специальных целей». Очевидно одно, что по своему дидактическому наполнению предметно-языковое интегрированное обучение значительно шире, чем обучение иностранному языку для специальных целей, и может использоваться в значительно большем перечне контекстов. Термин «предметно-языковое интегрированное обучение» принадлежит финскому ученому Дэвиду Маршу (David Marsh), который дал следующее определение предлагаемому подходу: «Предметно-языковое интегрированное обучение происходит, когда профессио нальную учебную дисциплину или ее часть преподают на иностранном языке одновременно с двумя целями: а) овладением предметной областью и б) овладением иностранным языком» [13] (перевод наш. – П.С.).

К основным положениям данного подхода относятся следующие:

- обучающиеся изучают предметное содержание (социокультурное или профессиональное) на иностранном языке;
- иностранный язык выступает средством овладения предметного (социокультурного или профессионального) компонента;
- иностранный язык выступает целью обучения;
- обучение иностранному языку интегрировано с обучением предметному (социокультурному или профессиональному) компоненту;
- развернутость речевого высказывания важнее, чем языковая корректность речи;
- достижение результатов возможно после 5–7 лет.

В настоящее время отечественная методология и методика предметно-языкового интегрированного обучения находятся на стадии становления. Тем не менее можно констатировать наличие ряда исследований, в которых авторы разрабатывали собственные модели реализации данного подхода.

Одним из первых российских вузов, в котором системно решался вопрос преподавания иностранного языка для профессионального общения, был Томский политехнический университет [14]. В нем ученые разработали свою модель реализации предметно-языкового интегрированного обучения на основе tandem-метода, когда преподавание дисциплины «Профессиональный иностранный язык» велось одновременно двумя преподавателями: преподавателем иностранного языка и преподавателем профилирующей кафедры. Предметное содержание дисциплины «Профессиональный иностранный язык» отражало предметное содержание нескольких профильных дисциплин в формате модулей.

К моменту изучения данного курса студенты уже овладели большей частью материала на родном языке. В среднем курс «Профессиональный иностранный язык» включал 5–6 модулей. Количество преподавателей профильных дисциплин, привлекаемых к преподаванию курсов, варьировалось в соответствии с количеством модулей. Для обеспечения высокого качества преподавания данной дисциплины в университете была внедрена система повышения квалификации преподавателей. Преподаватели профилирующих кафедр углубленно изучали иностранный язык, после чего сдавали экзамен на уровень владения иностранным языком. Преподаватели иностранного языка оформлялись на стажировку на профилирующие кафедры сроком на два и более семестров, после чего выполняли и защищали выпускные аттестационные работы. Нередко эти выпускные работы являлись основой для написания учебных пособий по профессиональному иностранному языку для студентов конкретных технических направлений подготовки.

Впоследствии модель преподавательских тандемов была использована в исследованиях другими авторами. В своих работах П.В. Сысоев и О.О. Амерханова [15, 16] разработали методику обучения аспирантов направления подготовки «Экономика» иноязычному письменному научному дискурсу. Тандем-метод (преподавательский тандем) позволил авторам выделить одновременно две составляющие содержания обучения: лингвистическую (структурная организация письменной научной работы, соответствие каждого структурного компонента его задачам, использование языковых средств достижения когезии и когерентности научного текста, использование профессиональной лексики и грамматических конструкций) и профильную в научной сфере (обоснование актуальности научной работы, достаточный объем использования в научной работе профессиональных источников, логичность в изложении данных, фактов и сведений, решение проблемы научного исследования и обоснованность основных выводов). Ученые прописали функции каждого из преподавателей, работающих в тандеме: преподавателя иностранного языка и преподавателя профильной специальности. Проведенный эксперимент на базе Российской академии государственной службы при Президенте РФ и Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина доказал, что в тех условиях, когда преподаватель иностранного языка владеет непосредственно иностранным языком, профессиональной лексикой и методикой преподавания иностранного языка, но не является компетентным в профильной специальности, а преподаватель профильной специальности обладает профессиональной компетенцией в своей сфере и владеет иностранным языком на уровне B1/B2, именно преподавательский тандем позволяет реализовывать модель предметно-языкового интегрированного обучения. Преподаватель иностранного языка обучает лингвистической со-

ставляющей и оценивает ее, а преподаватель профильной специальности – предметному содержанию и смыслу иноязычных высказываний студентов и оценивает их.

Среди докторских диссертационных исследований последних лет достойны особого внимания работы Л.Л. Салеховой [17] и Э.Г. Крылова [18], в которых авторы предлагали свое видение реализации предметно-языкового интегрированного обучения.

В частности, Л.Л. Салехова [17] разработала концепцию билингвального обучения математике в педагогическом вузе средствами родного и иностранного языков. Уникальность концепции заключается в том, что автору удалось описать содержание и доказать состоятельность конструкта билингвальной (предметной) компетенции учителя математики, включающей предметную (математический профиль), специальную языковую (коммуникативная компетенция на родном языке), иноязычную коммуникативную (в социально-бытовой сфере и сфере профессионального общения), общепедагогическую (методику преподавания математики на родном и иностранном языках), межкультурную (способность осуществлять взаимодействие с представителями разных стран и культур) компетенции. Таким образом, данная работа является одним из первых исследований, где поднимается вопрос о требованиях к подготовке преподавателей, работающих в рамках предметно-языкового интегрированного обучения. В рамках концепции Л.Л. Салеховой преподавание ведется специалистом профильной специальности – математиком, владеющим иностранным языком и обладающим перечисленным набором компетенций для достижения двойной цели – обучения иностранному языку и профильной специальности. В рамках такого билингвального обучения происходит интегрированное формирование компетенций обучающихся в предметной области и в области владения иностранным языком для профессионального общения.

К основным принципам билингвального обучения Л.Л. Салехова относит: а) принцип направленности билингвального обучения на овладение математикой; б) принцип использования двух языков – родного и иностранного – как способа познания, самопознания и саморазвития в процессе освоения предметного математического знания; в) принцип единства мыслительной (математической) и речевой деятельности на иностранном языке; г) принцип опоры на родной и иностранный язык; д) принцип рационального ограничения и коммуникативной достаточности; е) принцип междисциплинарной взаимосвязанности и взаимообусловленности; ж) принцип интегрируемости билингвального обучения математике в общую структуру и содержание педагогического образования; з) принцип оптимальности; и) принцип постепенного качественного усложнения содержания (дублирование ма-

териала на иностранном языке, далее обучение носит аддитивный характер, и два языка используются на паритетной основе); к) принцип фундирования базового школьного математического знания; л) принцип мотивации [17. С. 28].

Анализируя данный перечень принципов, хотелось бы акцентировать внимание на трех моментах. Во-первых, Л.Л. Салехова сразу обозначает целевой вектор образовательной деятельности – формирование предметной компетенции и межкультурной иноязычной коммуникативной компетенции.

Во-вторых, автор справедливо утверждает о необходимости междисциплинарного взаимодействия и взаимообусловленности. Это позволит выстроить систему билингвальной профессиональной подготовки студентов, когда обучение иностранному языку будет интегрировано в обучение предметному содержанию, а предметное содержание билингвальных курсов будет находиться в полном согласовании с рядом других профессиональных дисциплин, читаемых на родном языке.

В-третьих, Л.Л. Салехова одной из первых подняла вопрос о предметном содержании билингвальных курсов, обозначив, что отбор предметного содержания осуществляется не хаотично, а по одному из трех вариантов (а) дублирование ранее изученного материала на иностранном языке; б) обучение носит аддитивный характер; в) два языка используются на паритетной основе).

Реализация данных принципов позволит студентам в процессе обучения математическим дисциплинам на иностранном языке концентрировать свое внимание и на языковой форме, и на предметном содержании.

Широкую известность получило исследование Э.Г. Крылова [18], посвященное разработке модели интегративного билингвального обучения иностранному языку и инженерным дисциплинам в техническом вузе. На основе анализа профессиональной деятельности инженерных работников ученый предложил содержание двух блоков компетенций, формируемых у обучающихся в ходе билингвального обучения: лингвистический и профессиональный. Полноценное формирование билингвальной компетенции, по мысли автора, возможно исключительно при интеграции, на основе которой должно происходить взаимосвязанное обучение иностранному языку и инженерным дисциплинам. При этом интеграцию Э.Г. Крылов рассматривает как в *целевом* направлении (внутриличностная и межличностная интеграция), так и в *содержательно-организационном* (межпредметная и внутрипредметная интеграция).

К основным принципам билингвального обучения автор относит следующие: «а) интегративности в целевом и содержательно-организационном направлениях на всех этапах; б) гармоничного разви-

тия когнитивной и коммуникативной сфер обучаемых; в) проблемности при организации учебной деятельности; г) ориентированности на нужды обучаемых; д) активности обучаемых, развития динамической системы мотивации обучаемых к учебной и профессиональной деятельности; е) опоры на двуязычные лексиконы, терминологические словари дисциплины тезаурусного типа; ж) контекстной и проблемной ориентированности при отборе лексико-грамматического материала» [18. С. 19].

Необходимо отметить, что ключевым элементом организации билингвального обучения выступает интеграция в различных формах ее проявления. Иностранный язык для профессионального общения как дисциплина должна встраиваться в систему профессиональной подготовки специалистов разных направлений и быть направлена на дальнейшее формирование ряда профессиональных компетенций. Кроме того, важно отметить, что автор обращает внимание на когнитивную составляющую учебного процесса, когда посредством билингвального обучения происходит профессиональное развитие студентов, овладение профессией, формирование профессиональных компетенций.

Среди организационно-педагогических условий успешной реализации модели билингвального образования автор выделяет «однородность учебных групп по уровню владения иностранным языком» [Там же]. С этим условием трудно спорить, ибо методика обучения иностранным языкам строится по уровням владения языком. Вместе с тем данное условие вступит в методическое противоречие с другим критерием разделения студентов на группы – по профилю подготовки в рамках направления подготовки, о чем говорят в своих работах В.В. Завьялов и П.В. Сысоев [19, 20]. В большинстве вузов разделение студентов на группы осуществляется не по уровню владения иностранным языком, а по профилю обучения.

Появление работ, в которых учеными предлагаются модели предметно-языкового интегрированного обучения, стимулировало исследования, посвященные многим аспектам реализации данного подхода на практике. В частности, предметом исследования в работах многих авторов стало выступать *предметное содержание обучения иностранному языку для профессионального общения*. Как справедливо утверждает Д. Койл (2015), содержательный компонент является *системообразующим* при интегрированном предметно-языковом обучении. Особую актуальность данный вопрос приобретает в тех случаях, когда в рамках одного направления подготовки выделяется несколько отдельных профилей. В своих работах П.В. Сысоев и В.В. Завьялов [19, 20], отталкиваясь от тезиса о том, что иностранный язык в вузах направлен на внутрипрофильную специализацию, утверждают, что предметное содержание обучения иностранному языку для профессионального общения наряду с инвариантным компонентом, характерным для всех

профилей обучения, должен обязательно включать и вариативный компонент, отражающий специфику будущей профессиональной деятельности выпускников конкретного профиля обучения в рамках направления подготовки. За последние годы учеными российских вузов были проведены исследования по разработке предметного содержания обучения иностранному языку для профессионального общения (с учетом профилей обучения) студентов направлений подготовки «Юриспруденция» [4, 19, 20], «Экономика» [21], «Садоводство» [2], «Агрохимия и агропочвоведение» [22], студентов вузов музыкального профиля: «Музыкально-инструментальное искусство», «Вокальное искусство», «Искусство народного пения» [23]. Очевидно, методистам еще предстоит продолжить работу в данном направлении.

Результаты

Анализ данных трех подходов к обучению иностранному языку для профессионального общения, а также ряда научных трудов по данной проблематике, на мой взгляд, может свидетельствовать о следующем.

Во-первых, безусловно, вопросы интеграции предметного содержания в обучении иностранному языку представляются весьма актуальными и предметно-языковое интегрированное обучение выступает подходом, который создает самые оптимальные возможности для овладения иностранным языком для профессионального общения на современном этапе. Иностранный язык для специальных целей ввиду ограниченности лингводидактических задач не в состоянии в полной мере удовлетворить интересы и потребности обучающихся в овладении иностранным языком для профессионального общения. Обучение профильным дисциплинам на иностранном языке ввиду массового низкого уровня владения иностранным языком учащимися и студентами не сможет быть широко и полностью реализовано.

Во-вторых, для советской и российской средней общеобразовательной школы идея предметно-языкового интегрированного обучения не является новой и инновационной. В период СССР в стране выпускались учебники по иностранному языку, в которых предметный (культурный) компонент, отражающий социально-бытовую и социально-культурную сферы общения, был интегрирован в обучение видам речевой деятельности. Безусловно, в тот исторический период предметное содержание носило идеологическую направленность, а информация о культуре стран родного и изучаемого языков была представлена несистемно и фрагментарно. Однако в советской методике обучения иностранным языкам первые шаги по интеграции предметного и речевого содержания обучения уже были сделаны. Разработка В.В. Сафоновой теоретических основ социокультурного подхода к обучению иностран-

ным языкам [24, 25] и широкое внедрение данного подхода на практике способствовали появлению целого ряда учебно-методических комплексов по иностранному языку, по которым у учащихся системно, методично и взаимосвязано развивались все аспекты иноязычной коммуникативной компетенции (лингвистический, речевой, социокультурный, компенсаторный, учебно-познавательный) (авторские коллективы под руководством профессоров В.В. Сафоновой, И.Л. Бим, Н.Д. Гальской, Е.И. Пассова, В.П. Кузовлева, Н.П. Каменецкой и др.). Социокультурный подход был обозначен в ГОС и ФГОС ООО в качестве одного из основополагающих методологических подходов к обучению иностранному языку в средней общеобразовательной школе. Менее радужно дело обстояло и обстоит с отечественными вузовскими программами и учебниками / учебными пособиями по иностранному языку для профессионального общения студентов неязыковых направлений подготовки. Это обусловлено сложностями, прежде всего, в отборе предметного содержания обучения и разработке деятельностной составляющей содержания иноязычного профессионально ориентированного образования.

В-третьих, ключевым элементом при реализации предметно-языкового интегрированного обучения выступает **интеграция**. Н.В. Попова, М.С. Коган и Е.К. Вдовина [9] справедливо утверждают, что в основе реализации предметно-языкового интегрированного обучения должен лежать принцип опоры на межпредметные связи, что полностью соотносится с положениями компетентностного подхода к образованию. В своем исследовании Э.Г. Крылов [18] выделяет два типа интеграции в содержательно-организационной сфере: *внутрипредметную* и *межпредметную*. *Внутрипредметная* интеграция направлена на овладение предметной областью посредством обучения аспектам языка (лексике и грамматике) и видам речевой деятельности, и, наоборот, овладение видами речевой деятельности происходит на материале, отражающем сферу профессиональной деятельности. В этом случае обучающиеся овладевают и иностранным языком, и предметной областью. *Межпредметная* интеграция позволяет уйти от предметно-центрированного подхода к отбору содержания, приемов и методов обучения. Центральным компонентом отбора предметного содержания обучения и организационных форм и методов преподавания дисциплин должен быть перечень компетенций, которые должны сформировать обучающиеся к моменту освоения ОПОП. Межпредметная интеграция имеет свои сложности, связанные, прежде всего, с разным набором профессиональных компетенций преподавателей иностранного языка и преподавателей профилирующих специальностей. Стажировки преподавателей иностранного языка на профилирующих кафедрах, прохождение программ повышения квалификации и выполнение аттестацион-

ных работ являются весьма трудоемким делом, реализация которого не всегда будет возможна.

В-четвертых, ученые разделяют мнение Д. Койла [26] относительно того, что системообразующим ядром в рамках предметно-языкового интегрированного обучения должно быть предметное содержание обучения. Это, безусловно, верно. Однако в случаях, когда ставится задача *профессионального развития и формирования профессиональных компетенций*, недостаточно ограничиваться лишь предметным содержанием. Системообразующее ядро, на мой взгляд, должно основываться на **особенностях профессиональной деятельности** выпускников конкретного профиля обучения конкретного направления подготовки и включать две составляющие: *знаниевую и деятельностную*. Как уже отмечалось ранее, наличие знаниевого компонента, или предметно-тематического контента, получило отражение в работах отечественных и зарубежных методистов. Ученые признают, что предметное содержание обучения иностранному языку для профессионального общения должно отражать специфику будущей профессиональной деятельности выпускников ОПОП [3, 9, 19, 20, 27]. Вне поля зрения методистов осталась деятельностная составляющая содержания обучения. В процессе реализации предметно-языкового интегрированного обучения студенты также должны овладеть деятельностной составляющей своей будущей профессии. В этой связи *методической доминантой обучения должна быть система языковых профессионально ориентированных коммуникативных заданий, в ходе выполнения которых студенты смогут выполнять те же когнитивные, коммуникативные и прагматические функции, которые они будут выполнять на реальной работе по специальности* по окончании обучения. Так, в зависимости от специфики профессиональной деятельности для студентов одних направлений подготовки это будут кейсы и ролевые игры, для студентов других направлений подготовки – задания на составление договоров, заполнение анкет и т.п.

Например, деятельностная составляющая содержания обучения студентов направления подготовки «Юриспруденция» уголовно-правового профиля будет включать обучение составлению протоколов задержания лиц, совершивших административное правонарушение, обучение общению с лицами, имеющими статус подозреваемого, обвиняемого, потерпевшего, свидетеля и прочее. Студенты же государственно-правового профиля должны более углубленно заниматься обучением работы с документами, которые часто используются в области взаимодействия государственных структур с физическими или юридическими лицами (например, работа с земельным кадастром, разъяснение документов Минюста и т.п.), также это может быть обучение работе с гражданами по их обращениям в какой-либо сфере. Студенты

гражданско-правового профиля должны обучаться составлению различного рода договоров (купли-продажи, аренды, подряда и пр.) и работать с гражданами по вопросам, связанным с личными имущественными и связанными с ними личными и неимущественными общественными отношениями.

Проблемные зоны выбора подходов

Безусловно, на современном этапе при действующих требованиях к освоению ОПОП иностранный язык для специальных целей не отвечает в полной мере поставленным задачам. На основе данного подхода невозможно в полном объеме подготовить студентов к иноязычному профессиональному общению. Преподавание профильных дисциплин на иностранном языке требует сформированности у студентов к моменту обучения билингвальной коммуникативной компетенции, что в большинстве случаев является нереальным условием. Именно поэтому предметно-языковое интегрированного обучения как подход создает оптимальные условия для подготовки студентов нелингвистических направлений подготовки к иноязычному профессиональному общению. Вместе с тем для эффективности разработки моделей обучения в рамках данного подхода необходимо обозначить ряд проблемных зон, которые не позволяют в полном объеме и повсеместно реализовывать предметно-языковое интегрированное обучение в вузах.

1. Отсутствие мотивации студентов изучать иностранный язык на основе предметно-языкового интегрированного обучения. Основная причина, на мой взгляд, кроется в невидении студентами возможностей использовать иностранный язык как средство образования, самообразования и профессионального общения, а также в значительно низком уровне владения студентами иностранным языком по окончании средней общеобразовательной школы. По объективным причинам не все студенты и студенты не всех направлений подготовки будут в равной степени использовать иностранный язык для профессионального общения. Это может быть связано как с направлением подготовки, так и с местом обучения / проживания обучающихся. Кроме того, поступая в университет с уровнем владения иностранным языком A1 или A2, что является распространенным явлением в региональных вузах, студенты не смогут выполнять задания и овладевать профессионально ориентированным материалом, рассчитанным на уровень B2 и выше.

2. Отсутствие мотивации у преподавателя иностранного языка обучать на основе предметно-языкового интегрированного обучения. По объективным причинам реализация предметно-языкового интегрированного обучения требует от преподавателя значительно больших временных и интеллектуальных усилий и дополнительных компетен-

ций, чем при обучении иностранному языку для специальных целей. Кроме того, достаточно большой объем аудиторной нагрузки преподавателей, особенно в региональных вузах, ставит под сомнение реальность перехода на новый подход предметно-языкового интегрированного обучения.

3. Сложности в отборе предметного содержания обучения преподавателем иностранного языка. По объективным причинам преподаватель иностранного языка не в состоянии самостоятельно осуществить отбор предметного содержания обучения иностранному языку для профессионального общения. Особенно в тех случаях, когда один преподаватель обучает иностранному языку студентов разных направлений подготовки и профилей. Контакты с представителями профилирующих кафедр не всегда будут своевременными и продуктивными.

4. Сложности в отборе заданий, отражающих специфику будущей профессиональной деятельности студентов конкретного направления подготовки или профиля обучения. Равно как и в предыдущем случае, преподаватель иностранного языка не может знать специфику профессиональной деятельности выпускников ОПОП тех нелингвистических направлений подготовки, на которых работает. Поэтому он далеко не всегда сможет самостоятельно разработать комплекс коммуникативных заданий профессиональной направленности. Ключевым фактором в решении поставленной задачи по отбору содержания обучения будет являться тесный контакт с преподавателями профилирующих кафедр.

5. Разный уровень владения студентами иностранным языком. Как показывает опыт, на нелингвистические направления подготовки поступают студенты с разным уровнем владения иностранным языком. В большинстве вузов в основе разделения студентов на группы и подгруппы лежит не уровень владения иностранным языком, что было бы первостепенным с позиции иноязычного образования, а выбор профиля обучения, что первостепенно для профессиональной подготовки студентов, так как первоначально профиль обучения определяет сферу будущей профессиональной деятельности выпускников ОПОП и одновременно ограничивает ее. В идеале – это разделение студентов на группы одновременно и по уровню владения иностранным языком, и по профилю обучения.

6. Отсутствие учебной литературы по многим направлениям подготовки, разработанной для предметно-языкового интегрированного обучения. В настоящее время рынок учебной литературы по иностранному языку для профессионального общения наполнен пособиями, в основе разработки которых лежит «Иностранный язык для специальных целей». Они построены на основе коммуникативной методики,

и профессиональный компонент интегрирован в обучение видам речевой деятельности. В процессе обучения студенты овладевают профессиональной лексикой в коммуникативных ситуациях общения. Вместе с тем основной целью обучения и предметом оценки качества овладения материалом выступает исключительно иностранный язык (аспекты языка и виды речевой деятельности). Овладение предметным содержанием и тем более профессиональными видами деятельности средствами иностранного языка, а также контроль и оценка уровня овладения студентами профессиональным материалом и сформированности профессиональных компетенций останутся за рамками обучения. Очевидно, ввиду сложности отбора содержания обучения в рамках предметноязыкового интегрированного обучения написание таких учебников и учебных пособий должно вестись авторскими коллективами преподавателей иностранного языка и профилирующих кафедр, а пособия должны наряду с двумя компетенциями, отражающими иноязычное образование, формировать ряд других профессиональных компетенций студентов. В этом случае иностранный язык будет одновременно и целью обучения, и средством овладения профильной специальностью. В российской практике есть малочисленный опыт разработки таких экспериментальных учебных пособий авторскими коллективами из Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого, Национального исследовательского Томского государственного университета, Национального исследовательского Томского политехнического университета, Ижевского государственного технического университета имени М.Т. Калашникова, Казанского федерального университета и некоторых других вузов. Однако данный вопрос пока еще не нашел системного решения.

7. Отсутствие преемственности в содержании обучения. Анализ программ по дисциплине «Иностранный язык для профессионального общения» ряда вузов страны свидетельствует об отсутствии преемственности в содержании обучения между дисциплиной «Иностранный язык для профессионального общения» и профильными дисциплинами. В большинстве случаев на предмете «Иностранный язык для профессионального общения» студенты изучают язык на материале, который им давно известен и на котором, к сожалению, не происходит их дальнейшего профессионального развития. В то время как предметное содержание дисциплины могло если работать не на опережение, то значительно дополнять и обогащать профессиональную практику студентов. Именно об этом предупреждала Л.Л. Салехова [17], выделяя три уровня реализации модели билингвального обучения (дублирующий, аддитивный и паритетный). При этом выбор в пользу одного из уровней или вариантов отбора предметного содержания должен быть не спонтанным, а аргументированным и отражать методическую преемственность.

8. Требования к компетенции «идеального» преподавателя курса «Иностранный язык для профессионального общения» на основе предметно-языкового интегрированного обучения. В одном из своих исследований П.В. Сысоев и О.О. Амерханова [15, 16], описывая реализацию tandem-метода в предметно-языковом интегрированном обучении аспирантов направления подготовки «Экономика», поднимали вопрос о требованиях к компетенции двух преподавателей, работающих в tandemе: преподавателя иностранного языка и преподавателя профильной специальности. Объединяя эти требования в едином «идеальном» преподавателе, который может вести курс «Иностранный язык для профессионального общения» на основе предметно-языкового интегрированного обучения, обозначим требования к его компетенции:

– *владение компетенцией в области профильной специальности.* Идеально – это степень бакалавра в профильной специальности. В этом случае преподаватель будет сам обладать всеми необходимыми профессиональными компетенциями, которые должны формироваться в том числе посредством дисциплины «Иностранный язык для профессионального общения», и, только обладая данными профессиональными компетенциями, преподаватель сможет организовывать, контролировать и оценивать предметное содержание иноязычного профессионального устного и письменного высказывания студентов;

– *владение иноязычной коммуникативной компетенцией.* Преподаватель должен владеть иностранным языком на уровне С1 и выше, а также владеть иностранным языком в сфере профессиональной деятельности студентов – это требования к степени магистра направления подготовки «Лингвистика» («Теория и методика преподавания иностранных языков и культур»);

– *владение методикой обучения иностранному языку в вузе* (аспектам языка и видам речевой деятельности). Так как иностранный язык выступает одной из целей обучения, это также требования к степени магистра направления подготовки «Лингвистика» («Теория и методика преподавания иностранных языков и культур»);

– *владение методикой обучения профильной специальности,* учитывая, что каждая специальность имеет свои особенности, обучение которым требует необходимых знаний и умений.

Безусловно, для большинства вузов это пока еще невыполнимые условия, однако это требования к квалификации преподавателей дисциплины «Иностранный язык для профессионального общения», которые создают самые благоприятные условия для полноценного преподавания дисциплины с целью системного формирования профессиональных компетенций студентов.

Заключение

В данной работе были обсуждены дискуссионные вопросы внедрения предметно-языкового интегрированного обучения иностранному языку и профильной специальности студентов нелингвистических направлений подготовки в России. Была обоснована актуальность анализа лингводидактического потенциала предметно-языкового интегрированного обучения; описан генезис подходов к обучению иностранному языку для профессионального общения, определены и описаны проблемные зоны выбора подходов к обучению. Среди таких проблемных зон были рассмотрены следующие: отсутствие мотивации студентов изучать иностранный язык на основе предметно-языкового интегрированного обучения; отсутствие мотивации у преподавателя обучать иностранному языку на основе данного подхода; сложности в отборе предметного содержания обучения преподавателем иностранного языка; сложности в отборе заданий, отражающих специфику будущей профессиональной деятельности студентов конкретного направления подготовки и профиля обучения; разный уровень владения студентами иностранным языком; отсутствие учебной литературы, разработанной на основе предметно-языкового интегрированного обучения; отсутствие преемственности в содержании обучения между иностранным языком для профессионального общения и профильными дисциплинами; требования к компетенции преподавателя, читающего курс «Иностранный язык для профессионального общения» на основе предметно-языкового интегрированного обучения. В работе подробно рассмотрены данные проблемные зоны предметно-языкового интегрированного обучения.

Литература

1. **Федеральный** государственный образовательный стандарт по направлению подготовки «Юриспруденция» (уровень бакалавриата). М., 2016.
2. **Соломатина А.Г.** Обучение иностранному языку для профессиональных целей на основе модели интегрированного предметно-языкового обучения в аграрном вузе // Вестник Тамбовского университета. Сер. Гуманитарные науки. 2018. № 173. С. 49–57.
3. **Халипина Л.П.** Современные тенденции в обучении иностранным языкам на основе идей CLIL // Вопросы методики преподавания в вузе. 2017. № 20. С. 46–52.
4. **Завьялов В.В.** Особенности отбора предметной стороны содержания обучения английскому языку студентов направления подготовки «Юриспруденция» // Вестник Тамбовского университета. Сер. Гуманитарные науки. 2018. Т. 23, № 177. С. 30–38.
5. **Ляховицкий М.В.** Методика преподавания иностранных языков. М. : Высш. шк., 1981. 159 с.
6. **Hutchinson T., Waters A.** English for Specific Purposes. Cambridge : Cambridge University Press, 1987.
7. **Поляков О.Г.** Английский язык для специальных целей. М. : Тезаурус, 2003. 188 с.

8. **Серова Т.С.** Информация, информированность, инновации в образовании и науке: Избранное о теории профессионально-ориентированного чтения и методике обучения ему в высшей школе. Пермь : Изд-во Перм. нац.-исслед. политехн. ун-та, 2015. 442 с.
9. **Попова Н.В., Коган М.С., Вдовина Е.К.** Предметно-языковое интегрированное обучение (CLIL) как методология актуализации междисциплинарных связей в техническом вузе // Вестник Тамбовского университета. Серия Гуманитарные науки. 2018. Т. 23, № 173. С. 29–42.
10. **Соловьева Е.Н.** Гид-переводчик: Элективный курс по английскому языку 10–11 класс. М. : Астрель, 2007.
11. **Сафонова В.В., Сысоев П.В.** Элективный курс по культуроедению США в системе профильного обучения английскому языку // Иностранные языки в школе. 2005. № 2. С. 7–16.
12. **Сысоев П.В., Завьялов В.В.** Элективный языковой курс «Introduction to Law» в системе профессионально ориентированного обучения иностранному языку в старших классах // Иностранные языки в школе. 2018. № 7. С. 10–18.
13. **Marsh D.** Bilingual education and content and language integrated learning. Paris: International Association for Cross-cultural Communication, Language Teaching in the Member State of the European Union (Lingua), University of Sorbonne, 1994.
14. **Чучалин А.И., Велединская С.Б., Ройз Ш.С.** Организация совместной работы преподавателей университета по обучению студентов профессиональному иностранному языку // Прикладная филология и инженерное образование : сб. науч. тр. IV Междунар. науч.-практ. конф. Томск : Том. политехн. ун-т, 2006. С. 3–9.
15. **Сысоев П.В., Амерханова О.О.** Обучение письменному научному дискурсу аспирантов на основе tandem-метода // Язык и культура. 2016. № 4 (36). С. 149–169.
16. **Сысоев П.В., Амерханова О.О.** Влияние tandem-метода на овладение аспирантами иноязычным письменным научным дискурсом // Язык и культура. 2017. № 40. С. 276–288.
17. **Салехова Л.Л.** Дидактическая модель билингвального обучения математике в высшей педагогической школе : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Казань, 2008. 44 с.
18. **Крылов Э.Г.** Интегративное билингвальное обучение иностранному языку и инженерным дисциплинам в техническом вузе : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Екатеринбург, 2016. 52 с.
19. **Сысоев П.В., Завьялов В.В.** Обучение иноязычному письменному юридическому дискурсу студентов направления подготовки «Юриспруденция» // Язык и культура. 2018. № 41. С. 308–326.
20. **Sysoyev P.V., Zavyalov V.V.** Teaching English as a Foreign Language to Law Students based on Content and Language Integrated Learning Approach // Advances in Intelligent Systems and Computing. 2019. Т. 907. С. 237–244.
21. **Амерханова О.О.** Интегрированное предметно-языковое обучение иностранному языку студентов на основе tandem-метода // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2018. № 12-3. С. 28–30.
22. **Капраникова К.В.** Особенности отбора предметного содержания обучения иностранному языку в аграрном вузе // Вестник Тамбовского университета. Серия Гуманитарные науки. 2018. Т. 23, № 176. С. 46–55.
23. **Максаев А.А.** Проектирование предметного содержания учебных программ по иностранному языку для студентов вузов музыкального профиля // Вестник Тамбовского университета. Сер. Гуманитарные науки. 2018. Т. 24, № 179. С. 58–68.
24. **Сафонова В.В.** Социокультурный подход к обучению иностранным языкам. М. : Высш. шк.: Амскортинтернейшнл, 1991.
25. **Сафонова В.В.** Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. Воронеж : Истоки, 1996.

26. *Coyle D.* Meaning-making, Language Learning and Language Using: An integrated approach. Inclusive Pedagogy Across the Curriculum // International Perspectives on Inclusive Education / eds by J.M. Deppeler, T. Loreman, R. Smith, L. Florian. 2015. Vol. 7. P. 235–258.
27. *Алмазова Н.И., Баранова Т.А., Халтипина 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.

Сведения об авторе:

Сысоев Павел Викторович – доктор педагогических наук, профессор, заведующий лабораторией языкового поликультурного образования, Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина (Тамбов, Россия), профессор кафедры иностранных языков, Институт международного образования Московского педагогического государственного университета (Москва, Россия).

E-mail: psysoyev@yandex.ru

Поступила в редакцию 21 ноября 2019 г.

CONTROVERSIAL ISSUES OF THE INTRODUCTION OF CONTENT AND LANGUAGE INTEGRATED LEARNING APPROACH TO TEACHING FOREIGN LANGUAGE PROFESSIONAL COMMUNICATION IN RUSSIA

Sysoyev P.V., D.Sc. (Education), Professor and Head of Foreign Language Multicultural Education Research Laboratory, Derzhavin Tambov State University (Tambov, Russia); Professor at the Foreign Languages Department, Moscow Pedagogical State University (Moscow, Russia). E-mail: psysoyev@yandex.ru

Abstract. Recently, scholars working in the field of teaching foreign languages in non-linguistic universities have paid greater attention to content and language integrated learning (CLIL). This approach, originating in Western methods in the 1980s, only now has begun to slowly spread in Russian universities. Its distinctive feature is the fact that a foreign language is both the goal of training and a means of mastering professional competencies. However, despite its language teaching potential, putting this approach into practice at Russian universities causes a number of difficulties. In this work, the author a) substantiates the relevance of the analysis of the language teaching potential of CLIL; b) describes the genesis of approaches to teaching a foreign language for professional communication (1) a foreign language for specific purposes; 2) bilingual education; 3) content and language integrated learning); c) defines and describes the problem areas of the selection of approaches to learning. The latter include: lack of motivation for students to learn a foreign language on the basis of CLIL; lack of motivation for the teacher to teach a foreign language on the basis of this approach; difficulties in selecting the subject matter of training a foreign language teacher; difficulties in selecting tasks that reflect the specifics of the students' future professional activity in a particular area of training and the profile of training; different levels of students' foreign language communicative competence; lack of textbooks developed on the basis of CLIL; lack of continuity in the content of training between a foreign language for professional communication and relevant disciplines; requirements for the competence of a teacher for the course "Foreign language for professional communication" based on CLIL. The paper describes in detail these problem areas of content and language integrated learning.

Keywords: content and language integrated learning; language for specific purposes; bilingual education; language in a university.

References

1. FGOS VO po napravleniju podgotovki "Yurisprudentsiya" (stepen' bakalavra) [Federal State Educational Standard for Higher Education Law Major (Bachelor's Degree)] (2016). Moscow.

2. Solomatina A.G. (2018) Obucheniye inostrannomu yazyku dlya professionalnykh tseley na osnove modeli integrirovannogo predmetno-yazykovogo obucheniya v agrarnom vuze [Teaching a foreign language for professional purposes on the basis of the model of integrated subject-language education in an agricultural university] // Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnyye nauki. 173. pp. 49-57.
3. Khalyapina L.P. (2017) Sovremennyye tendentsii v obuchenii inostrannym yazykam na osnove idey CLIL [Modern tendencies in teaching a foreign language using CLIL approach] // Voprosy metodiki prepodavaniya v vuze. 20. pp. 46-52.
4. Zavyalov V.V. (2018) Osobennosti otbora predmetnoy storony soderzhaniya obucheniya angliyskomu yazyku studentov napravleniya podgotovki «Yurisprudentsiya» [Features of the selection of the subject side of the content of teaching English to students of the field of study "Law"] // Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnyye nauki. 177. pp. 30-38.
5. Lyakhovitsky M.V. (1981) Metodika prepodavaniya inostrannyykh yazykov [Methods of teaching foreign languages]. Moscow : Vysshaya Shkola.
6. Hutchinson T., Waters A. (1987) English for Specific Purposes. Cambridge : Cambridge University Press.
7. Polyakov O.G. (2003) Angliyskiy yazyk dlya spetsialnykh tseley [English for Specific Purposes]. Moscow : Tesaurus.
8. Serova T.S. (2015) Informatsiya. informirovannost. innovatsii v obrazovanii i nauke: Izbrannoye o teorii professionalno-orientirovannogo chteniya i metodike obucheniya emu v vysshey shkole [Information, Awareness, Innovations in Education and Science: Selected on the Theory of Professionally Oriented Reading and the Methods of Teaching It at Higher School]. Perm : Perm National Research Polytechnic University Press.
9. Popova N.V., Kogan M.S., Vdovina E.K. (2018) Predmetno-yazykovoye integriruvannoye obucheniye (CLIL) kak metodologicheskaya aktualizatsiya mezhpredmetnykh svyazey v tekhnicheskem vuze [Content-language integrated learning as a methodological actualization of interdisciplinary links in a technical university] // Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnyye nauki. 173. pp. 29-42.
10. Solovova E.N. (2007) Gid-perevodchik: Elektivnyy kurs po angliyskomu yazyku 10-11 klass [Guide-Interpreter: Elective English Course for 10-11 grade students]. Moscow : Astrel.
11. Safonova V.V., Sysoyev P.V. (2005) Elektivnyy kurs po kulturovedeniyu SShA v sisteme profilmogo obucheniya angliyskomu yazyku [The American Cultural Studies course in the system of specialized English language training] // Inostrannyye yazyki v shkole. 2. C. 7-16.
12. Sysoyev P.V., Zavyalov V.V. (2018) Elektivnyy yazykovoy kurs «Introduction to Law» v sisteme professionalno oriyentirovannogo obucheniya inostrannomu yazyku v starshikh klassakh [Elective language course "Introduction to Law" in the system of professionally oriented teaching of a foreign language in high school] // Inostrannyye yazyki v shkole. 7. pp. 10-18.
13. Marsh D. (1994) Bilingual education and content and language integrated learning. Paris : International Association for Cross-cultural Communication, Language Teaching in the Member State of the European Union (Lingua), University of Sorbonne.
14. Chuchalin A.I., Veledinskaya S.B., Royz Sh.S. (2006) Organizatsiya sovmestnoy raboty prepodavateley universiteta po obucheniyu studentov professionalnomu inostrannomu yazyku [Organization of joint work of university teachers to teach students a professional foreign language] // Prikladnaya filologiya i inzhenernoye obrazovaniye: sbornik nauchnykh trudov IV Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii. Tomsk : Tomsk Polytechnic University. Pp. 3-9.
15. Sysoyev P.V., Amerkhanova O.O. (2016) Obucheniye pismennomu nauchnomu diskursu aspirantov na osnove tandem-metoda [Teaching graduate students research discourse via

- Tandem-method] // YAZYK I KULTURA-LANGUAGE AND CULTURE. 36. pp. 149-169.
16. Sysoyev P.V., Amerkhanova O.O. (2017) Vliyanie tandem-metoda na ovladeniye aspirantami inoyazychnym pismennym nauchnym diskursom [Influence of the tandem-method on mastering post-graduate students in writing scientific discourse] // YAZYK I KULTURA-LANGUAGE AND CULTURE. 40. P. 276-288.
17. Salekhova L.L. (2008) Didakticheskaya model bilingvalnogo obucheniya matematike v vysshey pedagogicheskoy shkole: avtoref. dis. ... d-ra ped. Nauk [The didactic model of bilingual teaching mathematics in higher pedagogical school: author. dis. ... Dr. ped. of sciences]. Kazan.
18. Krylov E.G. (2016) Integrativnoye bilingvalnoye obucheniye inostrannomu yazyku i inzhernym distsiplinam v tekhnicheskom vuze:avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. [Integrative bilingual teaching of a foreign language and engineering disciplines at a technical university: Doctoral Dissertation]. Ekaterinburg.
19. Sysoyev P.V., Zavyalov V.V. (2018) Obucheniye inoyazychnomu pismennomu yuridicheskomu diskursu studentov napravleniya podgotovki «Yurisprudentsiya» [Teaching foreign language written legal discourse to law students]// YAZYK I KULTURA-LANGUAGE AND CULTURE. 41. pp. 308-326.
20. Sysoyev P.V., Zavyalov V.V. (2019) Teaching English as a Foreign Language to Law Students based on Content and Language Integrated Learning Approach // Advances in Intelligent Systems and Computing. 907. pp. 237-244.
21. Amerkhanova O.O. (2018) Integrirovannoye predmetno-yazykovoye obucheniye inostrannomu yazyku studentov na osnove tandem-metoda [Integrated content-language teaching of a foreign language for students based on the tandem method] // Sovremennaya nauka: aktualnyye problemy teorii i praktiki. Seriya: Gumanitarnyye nauki. 12-3. pp. 28-30.
22. Kapranchikova K.V. (2018) Osobennosti otbora predmetnogo soderzhaniya obucheniya inostrannomu yazyku v agrarnom vuze [Features of the selection of the subject content of teaching a foreign language in an agricultural university] // Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnyye nauki. 176. pp. 46-55.
23. Maksaev A.A. (2018) Proyektirovaniye predmetnogo soderzhaniya uchebnykh programm po inostrannomu yazyku dlya studentov vuzov muzykalnogo profilya [Designing the content of curricula in a foreign language for students of musical universities] // Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnyye nauki. 179. pp. 58-68.
24. Safonova V.V. (1991) Sotsiokulturnyy podkhod k obucheniyu inostrannym yazykam [Sociocultural approach to teaching foreign languages]. Moscow: Vysshaya Shkola.
25. Safonova V.V. (1996) Izuchenije yazykov mezhdunarodnogo obshcheniya v kontekste dialoga kultur i tsivilizatsiy [Learning languages of international communication in the context of the dialogue of cultures and civilizations]. Voronezh : Istoki.
26. Coyle D. (2015) Meaning-making, Language Learning and Language Using: An integrated approach. Inclusive Pedagogy Across the Curriculum // International Perspectives on Inclusive Education /eds by J.M. Deppeler, T. Loreman, R. Smith, L. Florian. Vol. 7. Pp. 235-258.
27. Almazova N.I., Baranova T.A., Khalyapina L.P. (2017) Pedagogicheskiye podkhody i modeli integrirovannogo obucheniya inostrannym yazykam i professionalnym distsiplinam v zarubezhnoy i rossiyskoy lingvendidaktike [Pedagogical approaches and models of integrated teaching of a foreign language and professional courses in foreign and Russian language didactics] // YAZYK I KULTURA-LANGUAGE AND CULTURE. 39. pp. 116-134.

Научный журнал

Язык и культура

№ 48 2019

Редактор Ю.П. Готфрид

Редактор-переводчик В.В. Воздвиженский

Оригинал-макет А.И. Лелоюор

Дизайн обложки Л.Д. Кривцовой

Подписано в печать 20.12.2019 г.

Формат 70x108^{1/16}. Печ. л. 23,2. Усл. печ. л. 30,2. Гарнитура Times.

Тираж 50 экз. Заказ № 4177. Цена свободная.

Дата выхода в свет 20.12.2019 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