

Язык и культура

№ 51

2020

Научный журнал

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

Подписной индекс в объединённом каталоге «Пресса России» 44041

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

Томск
2020

Учредитель – ТОМСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

Главный редактор, председатель редакционной коллегии

Гураль Светлана Константиновна, доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой английской филологии ТГУ, заслуженный работник высшего образования Российской Федерации, заслуженный декан Томского государственного университета (Россия).

Ответственный секретарь

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

ЧЛЕНЫ РЕДАКЦИОННОЙ КОЛЛЕГИИ:

Нагель Ольга Васильевна, доктор филологических наук, доцент, декан факультета иностранных языков, Томский государственный университет (Россия).

Вербицкий Андрей Александрович, доктор педагогических наук, профессор, действительный член РАО (2016), почетный работник высшего профессионального образования Российской Федерации (Россия).

Казанский Николай Николаевич, лингвист, филолог, специалист в области классической филологии и сравнительно-исторического изучения индоевропейских языков, академик РАН (2006) (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).

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

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

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

Кечеш 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).

Безукладников Константин Эдуардович, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой методики преподавания иностранных языков, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет (Россия).

Демешкина Татьяна Алексеевна, доктор филологических наук, профессор, кафедра русского языка, 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).

Комарова Эмилия Павловна, доктор педагогических наук, профессор, Воронежский государственный технический университет (Россия).

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

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

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

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

Обдалова Ольга Андреевна, доктор педагогических 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).

Смоктин 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).

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

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

Леушина Лилия Трофимовна, кандидат филологических наук, доцент, Томский государственный университет (Россия).

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

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

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

Тихонова Евгения Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент, 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 (Russia).

Executive Editor

Artyom S. Zhilyakov, Ph.D. (Philology), Associate Professor, Tomsk State University (Russia).

MEMBERS OF THE EDITORIAL BOARD:

Dr. **Olga V. Nagel**, D.Sc. (Philology), Associate Professor, Head of Faculty of Foreign Languages, Tomsk State University (Russia).

Prof. **Andrey A. Verbitsky**, D.Sc. (Education), Professor, Moscow State University for the Humanities, full member of the Russian Academy of Education. Honorary Worker of Higher Professional Education of the Russian Federation (Russia).

Prof. **Nikolai N. Kazansky**, linguist, philologist, specialist in the field of classical philology and comparative-historical study of Indo-European languages. Academician of the Russian Academy of Sciences (Russia).

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

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

Prof. **David Gillespie**, Ph.D., Professor, University of Bath (UK).

Prof. **Fabiana Diniz Kurtz**, Ph.D., Professor, Unijui (Brazil).

Prof. **Istvan Kecses**, Ph.D., Professor, State University of New York, Albany (USA).

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

Dr. **Denis N. Samburskiy**, Ph.D., Professor, Syracuse University (USA).

Prof. **Konstantin E. Bezukladnikov**, D.Sc. (Education), Professor, Perm State Humanitarian and Pedagogical University (Russia).

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

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

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

Prof. **Emilia P. Komarova**, D.Sc. (Education), Professor, Voronezh State Technical University (Russia).

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

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

Prof. **Oleg G. Polyakov**, D.Sc. (Education), Professor, Head of the Laboratory of Linguistics and Crosscultural 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).

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

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

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

Dr. **Petr J. Mitchell**, Ed.D., Associate 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).

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

Liliya T. Leushina, Ph.D. (Philology), Associate Professor, Tomsk State University (Russia).

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

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

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

Evgeniya V. Tikhonova, Ph.D. (Education), 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>Гиллесли Д., Мурунов С.С., Брыксина И.Е., Алексич Е.В.</i> Анализ семантических характеристик грамматических временных форм английского и французского языков в пространстве будущего времени	6
<i>Карабущенко Н.Б., Пилюшвили Т.С., Сорокоумова С.Н.</i> Нарративный подход к языковому реконструированию психологической проблемы	35
<i>Мишланова С.Л., Бисерова Н.В., Филиппова А.А.</i> Фреймовый анализ терминологии миграционного права	52
<i>Смокотин В.М., Артемова О.Г., Кретов А.А.</i> Связующие маркемы в английской прозе второй половины XX в.	72
<i>Шустова С.В., Красноборова Л.А.</i> Концепт «родители-мигранты» в языковом сознании носителей русского языка (на материале свободного ассоциативного эксперимента)	106

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ

<i>Komarova E.P., Sapozhkova N.A., Aristova I.V., Yartseva I.K.</i> Teacher's Readiness Formation for Development of Systems Thinking on the Basis of Conceptual Pedagogical Model	119
<i>Жигалев Б.А., Жигалева К.Б.</i> Методика формирования иноязычной лингвистической компетенции дошкольников	129
<i>Краснопеева Т.О., Шевченко А.И., Гураль С.К.</i> Проектирование индивидуальных образовательных траекторий в информационной образовательной среде	153
<i>Леушина И.В., Леушина Л.И., Салтыкова А.А.</i> CLIL-технология иноязычной подготовки как инструмент формирования технологической культуры студентов неязыкового вуза	177
<i>Логиновская Ю.В., Черникова И.В.</i> Обучение, творчество и самотрансценденция в развитии человека	195
<i>Оберемко О.Г., Шиличев А.С.</i> Этнокультурная идентификация как фактор иноязычной профессиональной подготовки бакалавров по направлению подготовки «лингвистика»	213
<i>Сысоев П.В., Золотов П.Ю.</i> Формирование прагматической компетенции студентов на основе корпусных технологий	229
<i>Фурманова В.П., Ферстяев А.И.</i> Коммуникативный дискурс и формирование межкультурной иноязычной компетенции в условиях образовательной среды вуза	247
<i>Шевченко М.А., Загайнов С.С., Митчелл П.Д.</i> Обучение иноязычному военному дискурсу	265

CONTENTS

LINGUISTICS

Gillespie D.C., Murunov S.S., Bryxina I.E., Aleksic E.V. An Analysis of Semantic Characteristics of English and French Tense Forms in the Space of the Future	6
Karabuschenko N.B., Pilishvili T.S., Sorokoumova S.N. Narrative Approach in Psychological Practice: Language Reconstruction of a Problem	35
Mishlanova S.L., Biserova N.V., Filippova A.A. Frame Analysis of Migration Law Terminology	52
Smokotin V.M., Artemova O.G., Kretov A.A. Linking Markemes in English Prose of the Latter Half of the Twentieth Century	72
Shustova S.V., Krasnoborova L.A. Concept of “Migrant Parents” in the Language Consciousness of the Russian Language Carriers (on the Material of a Free Associative Experiment)	106

THEORY AND METHODOLOGY OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES

Komarova E.P., Sapozhkova N.A., Aristova I.V., Yartseva I.K. Teacher’s Readiness Formation for Development of Systems Thinking on the Basis of Conceptual Pedagogical Model	119
Zhigalev B.A., Zhigaleva K.B. Methodology of Developing a Foreign-Language Linguistic Competence of Pre-school Children	129
Krasnopeeva T.O., Shevchenko A.I., Gural S.K. Design of Individual Educational Trajectories in the Information Educational Environment	153
Leushina I.V., Leushina L.I., Saltykova A.A. CLIL Foreign Language Training Technology as a Tool for Technological Culture Development of Non-linguistic University Students	177
Loginovskaya Yu.V., Chernikova I.V. Training, Creativity and Self-transcendence in Human Development	195
Oberemko O.G., Shimichev A.S. Ethno-cultural Identity as a Factor of Foreign Language and Professional Training of Bachelors in “Linguistics”	213
Sysoyev P.V., Zolotov P.Yu. Development of Students’ Pragmatic Competence Using corpora	229
Furmanova V.P., Ferstyayev A.I. Communication Discourse and Forming of Intercultural Foreign-Language Competence in the Educational Environment of the University	247
Shevchenko M.A., Zagainov S.S., Mitchell P.J. Teaching Foreign Language Military Discourse	265

ЯЗЫКОЗНАНИЕ

УДК 81-115

DOI: 10.17223/19996195/51/1

АНАЛИЗ СЕМАНТИЧЕСКИХ ХАРАКТЕРИСТИК ГРАММАТИЧЕСКИХ ВРЕМЕННЫХ ФОРМ АНГЛИЙСКОГО И ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКОВ В ПРОСТРАНСТВЕ БУДУЩЕГО ВРЕМЕНИ

Д. Гиллеспи, С.С. Мурунов, И.Е. Брыксина, Е.В. Алексич

Аннотация. Приводится анализ выражения базовых семантических категорий времени с помощью языка. Проведено интралингвальное сравнение способов выражения будущности во французском и английском языках. Новизна исследования обусловливается метаанализом подходов к отображению времени в языковом и когнитивном планах. Пространство будущего времени определяется через синтез трех основных философских парадигм восприятия этого концепта, на их основе формулируются приблизительные паттерны, с помощью которых текстовые объекты соотносятся с объектами реальными. Выделяются основные характеристики этих паттернов. Их соотношение с видовременными системами глаголов французского и английского языков является предметом изучения. Произведена классификация референциальных способов с помощью положений Мак-Таггарта, основывающаяся на минимальном контексте употребления форм глаголов. Для более детального анализа вводятся семантико-логические формулы, призванные показать связь текста, контекста и языка. Каждый разряд глагольных систем изучается в рамках функционального потенциала проспективной временной референции для выделения обозначенных характеристик, описывается с помощью формул и сравнивается с другим языком. Компаративный анализ позволяет точно выявить и выделить оттенки концепта времени, что в результате приводит к более полному пониманию функционирования языка как знаковой системы. Ввиду сильных различий грамматических строев языков каждая характеристика становится заметнее. К примеру, отсутствие грамматических способов выражения неопределенности во французском и компенсация этого с помощью лексико-синтаксических средств приводит к иному способу описания действительности по сравнению с английским языком. На основе различий видовременных систем было доказано разделение категорий ретроспективности и предельности. Выделены общие тенденции: перифрастические конструкции с глаголами движения, одновременная полиситуативность, инклюзивные формы грамматического настоящего времени, способы выражения тонкальной соотношенности нескольких событий и т.д. Составлено схематическое отображение соотношения разрядов с временной прямой О. Есперсена, графически показывающее связь временной референции с формами глагола. Проведенные сравнения позволяют взглянуть на будущность под другим углом, раскрывая связь языка со временем.

Ключевые слова: будущее; концепт; время; семантика; грамматика; английский язык; французский язык; анализ.

Введение

Объектом настоящей работы является репрезентация концепта будущего в английском и французском языках. Предметом – семантические характеристики грамматических времен английского и французского языков в пространстве будущего. Цель работы – выявить семантические категории, заложенные в грамматических формах глагола, путем сравнения систем двух языков. Новизна работы обусловлена анализом соотношения базовых семантических категорий времени с их отображением в языке, в частности в видовременных системах глаголов английского и французского языков.

Идеальное будущее время. Языковая категория времени – это грамматическая категория глагола, призванная соотносить описываемые языком события с их положением относительно момента говорения. Природа отношений между событием и его временным положением напрямую зависит от научно-философской парадигмы. Выделяют три основных подхода к вопросу времени: энтернализм, растущий блок вселенной и презентизм.

Энтернализм. Отто Есперсен воспринимал время как изначально детерминированное, что позволило упорядочить все грамматические времена на одной прямой. Он выделил универсальную систему семи идеальных грамматических времен, которые могут быть экстраполированы на большинство языков индоевропейской семьи [1. Р. 255]. По его мнению, время является одномерным и, следовательно, не варьируется [2. Р. 2].

Деление строится на относительности денотатов глаголов, расположенных на временной прямой. При рассмотрении языковой ситуации выделяют три времени относительно нее: претерит (предшествующие события), презенс (текущие) и футурум (предполагаемые). Претерит и футурум подразделяются на анте- и поствремена, показывающие относительность нескольких событий, находящихся в рамках одного временного пространства в отношении к настоящему. Будущим являются все те события, что расположены на проспективном луче, исходящим из презенса, из момента речи, т.е. четыре времени: презенс, футурум, антефутурум и постфутурум. Стоит оговориться, что мы рассматриваем только инклюзивный презенс в контексте будущего времени, т.е. когда описываемое событие начинается в текущем моменте и оканчивается уже в футуруме. Модель Есперсена игнорирует факт непредопределенности ненаблюдаемых в текущем моменте событий, т.е. в данной системе будущее объективно.

Растущий блок вселенной. Теория А.Н. Прайора устраняет онтологическую ошибку Есперсена [3, 4]. Время может восприниматься однородно лишь до текущего момента, после него происходит разветвление на потенциально возможные исходы. Все испытываемые говорящим события до настоящего момента линейны, будущие – нет.

Все произошедшие события в прошлом могут быть фактами, все предсказываемые события в будущем – лишь догадками. Исходя из данного положения, можно утверждать, что все грамматические будущие времена во всех языках имеют субъективную модальность. Ее можно разбить на три основные модальности: эпистемическую, деонтическую и обстоятельственную. Создание связного нарратива в футуруме затруднительно, так как представление о будущем вариативно и недостоверно.

Презентизм. Теория Мак-Таггарта является логическим продолжением теории растущего блока. Последняя признавала объективное существование прошедшего времени. Согласно презентизму, времени в привычном понимании не существует вовсе, существуют лишь порядки событий, которые разделяются:

- на серию А – отсчет событий относительно наблюдаемого пространственного порядка;
- серию В – отсчет событий относительно ненаблюдаемого пространственного порядка;
- серию С – не векторный (вневременной) порядок событий [5].

В парадигме Есперсена серию А можно интерпретировать как абсолютное время, серию В – как релятивное. Серия А является гиперкатегорией по отношению к серии В.

Категории обеих серий играют одинаковую роль в порядке, но соотносятся по-разному. Серия В фиксирована, в то время как серия А постоянно меняется ввиду того, что порядок событий в серии А измеряется от текущего момента, который, очевидно, не фиксирован, а порядок событий в серии В измеряется от иной точки отсчета, напрямую независимой от текущего пространственного порядка.

С перспективы серии А, будущее и прошлое имеют одно и то же значение несуществующих пространственных отношений; будущее неизменно становится прошлым. Одно от другого отличают категории темпоральной векторности и темпоральной локализации. Векторность и локализация существуют благодаря абстракции, т.е. языку. Основываясь на положении Мак-Таггарта, можно сказать, что время не является полностью физической величиной, это отчасти когнитивная категория, обусловленная способностью человека к абстракции. Поэтому препозиции как о будущем, так и о прошлом всегда будут оторваны от объективного мира и преломлены через когницию индивидуума.

Методология

Синтезируя вышеперечисленные взгляды на проблему времени, объединим их в одно положение, на основе которого будет строиться настоящая работа. На рис. 1 изображена серия С, состоящая из четырех событий. Данная серия описывается языковой препозицией на английском языке: *I will have written it by the time counsel arrives*. Основной предикат описывает событие В, являющееся по классификации Есперсена антефутурумом, предикат придаточного – событие С, постфутурум. Утрируя, мы сводим все варианты к двум исходам: либо событие происходит, что обозначается знаком «+», либо оно не происходит, соответственно, знаком «-». Рассмотрение событий происходит вне времени. Время задается с помощью вектора: точка А – событие до В и С, следовательно, относительно этой точки все события справа рассматриваются как будущие; точка D – событие после временной локализации препозиции, В и С – прошлое.

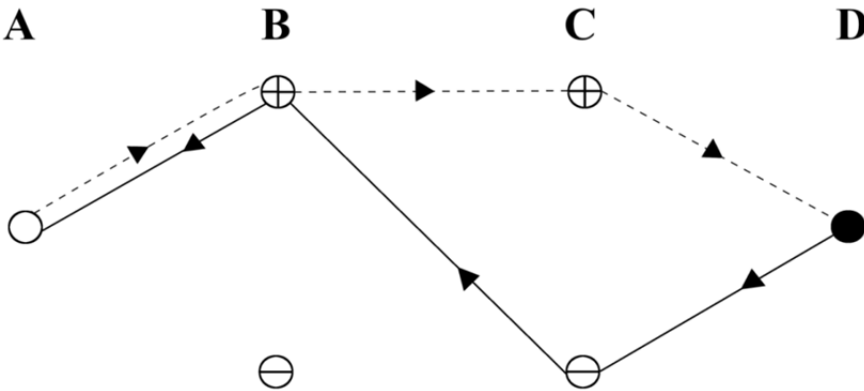


Рис. 1. Схематичное отображение соотношения препозиции с реальностью

Вектор, обозначенный пунктиром и исходящий из точки А, отображает препозицию, проходящую через варианты событий. Он проходит через события В «+» и С «+», которые еще не определены, и выражает эпистемический модус. Определение происходит только после того, как будущее становится прошлым: вектор из D, обозначенный сплошной линией, отображает реальный исход, который совпадает с В, но не совпадает с С, т.е. предполагаемое действие (*I will have written it*) совершается, как было запланировано, однако событие С (*by the time counsel arrives*) не происходит, советник не приезжает вовсе. Так, временная релятивность, описываемая препозицией, становится невозможной при ретроспективном векторе, потому что существующее событие В никак не может соотноситься с несуществующим событием С

в индикативе (*I had written it by the time council arrived* не соответствует уже определенному ходу событий, поэтому семантически некогерентно), но она остается возможной при векторе проспективном в том же индикативе.

Таким образом, в языке будущее и прошлое противопоставлены по категории определенности. Будущее есть неопределенная препозиция с эпистемической, деонтической или обстоятельственной модальностью. Однако, несмотря на неопределенность, описываемые события могут входить в релятивную связь, и мы можем говорить о существовании категорий анте- и постфутурумов, но в отличие от Есперсена, мы отрицаем их одномерность. Используя деление на серии А и В, мы разделяем способы выражения будущего времени на две группы: будущее В локализуется относительно другого события и существует вне зависимости от настоящего; будущее А локализуется относительно момента говорения. Классификация по временам А и В будет основываться на минимальном контексте: если локализация облигаторна, то время относится к группе В, если нет – к А. На когнитивном уровне это отражается в более точной категоризации реальности с помощью грамматических средств, что в какой-то степени меняет восприятие времени говорящим.

Временные отношения событий выражаются в языке с помощью накладывания видовременных категориальных значений через синтетические формы глаголов и аналитические конструкции. Основное значение локализации во времени выражается временным вектором. При его проспективности событие стремится к пространству будущего, при ретроспективности – к пространству прошлого, оперативность подразумевает фокусирование отношения расположения действия и временной прямой. Времена неопределенного вида не имеют вектора, лишь временную локализацию.

Референция к временной прямой бывает грамматическая и лексическая. Под первой мы подразумеваем выражение временных отношений через предикат предложения. Использование глагола во французском и английском языках подразумевает его облигаторное спряжение. Каждая форма полисемична, в случае рассматриваемых языков она несет семы числа, лица и времени. В английском первые категории атрофированы, однако в обоих языках категория времени неизменно отражается при использовании глагола. Лексическая же локализует события с помощью обстоятельств. Оба вида референции не изолированы друг от друга и нередко вступают в прямую связь: наличие определенных дополнений требует определенного спряжения и наоборот.

Помимо основного значения локализации во времени, существуют дополнительные категории, влияющие на аспектуальное значение грамматического времени: концептуально-грамматическая категория

предельности и грамматико-синтаксическая категория временной относительности.

Предельность глагола показывает отношение описываемой глаголом ситуации к ее завершению. Данная категория может выражаться непосредственно в концептуальном значении лексемы-глагола: предельные глаголы подразумевают в своем концептуальном значении конец выполнения действия (English: to arrive, to conclude; Le Français: arriver, obtenir), непредельные – нет (English: to see, to contain; Le Français: vivre, dormir). Данное деление не является строгим, большинство глаголов двойственны, они приобретают значение предельности в зависимости от контекста. Деление по предельности позволяет построить бинарное противопоставление концептуально-грамматического значения предикатов. Непредельность выражает процессуальность и неограниченность события, а предельность – его результативность и ограниченность.

Категориальное значение предельности формы накладывается на концептуальное значение лексемы и меняет его. К примеру, использование любого глагола в аспекте *Futur sur composé* французского языка подразумевает предельность вне зависимости от концепта лексемы. Тем не менее связь категориального и концептуального значений обоюдна: концепт оказывает прямое влияние на грамматическую парадигму глагола. Это особенно заметно в английском языке, где непредельные глаголы не ставятся в аспект *continuous* без изменения номинативно-непроизводного значения.

Другой выделяемой нами характеристикой предиката является временная относительность, или таксис. Таксис – локализирующая события связь временного ядра предложения с второстепенным предикатом или связь двух равноценных предикатов. Он сопряжен с категорией предельности и векторности. В случае временной относительности предельность также может выходить за рамки концептуального значения и зависеть от семантико-синтаксической роли глагола. Предшествование одного действия другим подразумевает окончание первого, поэтому антефутурумы зачастую несут в себе значение предельности. Однако предельность и предшествование не тождественны, что будет показано на примере французского языка. Помимо отношения предшествования / следования, существует относительность, показывающая одновременность событий, которая подразумевает наличие категории непредельности хотя бы у одного предиката.

Условные обозначения. Для наглядности сравнения мы используем в данной работе формулы семантического отношения для определения минимального контекста каждого грамматического будущего времени. Отношения между аргументами рассматриваются с позиции семантики, не синтаксиса. Значение придается следующим семантическим элементам:

A – актант.

V – предикат. Снизу подписывается комментарий касательно его концептуального значения или грамматической формы. К примеру, V_{FS} – предикат в форме Future Simple.

C – обстоятельство. Оно локализует событие и может выводиться непосредственно из предложения либо из контекста языковой ситуации. Индекс Q означает обстоятельство, обозначающее количественность, L – локализацию во времени, F – частотность.

Отношения между ними обозначаются символами:

$\leftrightarrow$ – паратакис;

$\rightarrow$ – гипертакис¹;

$\wedge$ – конъюнкция;

$\vee$ – дизъюнкция;

$[]$ – элементы, заключенные в эти скобки, образуют собой полноценное суждение. Они семантически цельны;

$()$ – элементы, заключенные в эти скобки, факультативны.

Исследование и результаты

Английский язык. Английский обладает развитой видовременной системой, насчитывающей четыре разряда для каждого абсолютного времени: неопределенный, длительный, перфект и длительный перфект. Каждый из них обладает собственным категориальным значением, которое может модифицировать семантическое значение предиката. Для обозначения тонкального будущего времени используются все формы футурума и все формы презенса в придаточных.

Indefinite. Неопределенный аспект выражается через *indefinite tenses*. Из всех рассматриваемых он обладает наибольшей вариативностью значений и может в зависимости от контекста выражать следующие модальности: эпистемическую, хабитуальную, деонтическую и интенциональную. Он не акцентирует внимание ни на определенном категориальном значении глагола, ни на его точной локализации вне семантики предложения, поэтому относится к временам A. Употребляется только с локализующими обстоятельствами, не обозначающими точное время свершения действия (*tomorrow*, *in winter* и т.д.). Значение предельности предиката зависит от концепта лексемы.

В английском языке большинство грамматических конструкций, отсылающих в будущее, выражаются аналитическим способом с помощью модальных глаголов *will* и *shall*. Некоторые грамматисты (Otto Jespersen [2. P. 235]; Angela Downing, Phillip Locke [6. P. 353]; Curme

¹ Оба знака ($\leftrightarrow$ и $\rightarrow$) показывают отношение не конкретных элементов, но их объединенной конъюнкцией или дизъюнкцией совокупности.

George O [7]; Börjars and Burridge [8. С. 132]) отрицают существование будущего времени в английском по причине использования модальных глаголов интенции и долженствования в настоящем времени и отсутствия соответствующих инфлексционных форм глаголов. Для того чтобы отрицать будущее в английском, необходимо четко разграничивать субъективную и объективную модальность в будущем. Так, Anoop Sarkar [9], а также Raphael Salkie [10] выдвинули предположение, гласящее, что Future Indefinite не может быть однозначно причислено ни к модальным, ни к темпоральным средствам, оно в равной степени выражает и то и другое. Мы же не признаем существование future tenses как объективной категории, описывающей реальность: будущее не является фактом, поэтому любое высказывание о нем несет субъективный характер во всех языках без исключения, и способ его выражения не меняет природы.

Изначально will и shall были глаголами интенции и долженствования, но в ходе развития языка они подверглись грамматикализации. Отчасти эти глаголы сохранили свою семантику, что проявляется в ограниченном использовании will с интенционными глаголами (I will want) и shall с глаголами долженствования (I shall have to do it) в литературном языке. Все подобные глаголы неопределены, поэтому их темпоральный вектор проспективен, ввиду чего два глагола интенции или долженствования кряду являются тавтологией.

Данные глаголы, как и все модальные в английском, не согласуются по лицу и числу с актантами. В XVII в. Джон Валлис предпринял попытку сформировать спряжение по лицам в английском языке, написав к первому лицу обязательное использование shall, к остальным will, при отсутствии какого-либо эмотивного окраса [11. Р. 178; 12. Р. 101]. Оригинальное правило гласило: ...in primis perfonis shall simpliciter prædicatnis est; will, quasi promittentis aut minantis. In secundis et tertiis perfonis, shall promittentis est aut minantis, will simpliciter prædicatnis. (В первом лице shall является сказуемым в прямолинейных изречениях; will – в обещаниях или угрозах. Во втором и третьем лице shall используется в обещаниях и угрозах, will – прямолинейно. Здесь и далее перевод наш. – *Авт.*).

Однако в современном языке это правило считается архаичным и не употребляется. Разница между этими глаголами состоит в их дополнительном модальном значении и стилистической окраске. Его минимальный контекст выглядит так:

I will go.
 $AAV_{PS} \leftarrow (C_{LVFVQ})$

В этом случае значение предельности неопределено какими-либо синтаксическими и грамматическими средствами и либо совпадает с концептуальным значением предиката, либо выводится из семантического контекста.

Такую же прагматическую функцию выполняют все интенциональные глаголы. Формально они являются инклюзивным грамматическим настоящим временем, их способность отсылать в будущее обусловлена векторной направленностью интенциональных глаголов. Она проспективна по причине их неопределенности. При сочетании с другим глаголом происходит грамматикализация, и они передают сему неопределенности смысловому глаголу. Отсутствие границ действия, которое переходит к смысловому глаголу, делает предикат схожим с лучом Штайнера, при условии отсутствия локализирующего обстоятельства. Действие, описываемое предикатом, имеет начало, лежащее в моменте говорения, в презенсе и направлено в будущее, не имеющее установленных границ. Обстоятельство времени устанавливает эти границы и локализует ситуацию на временном континууме.

То же самое происходит с глаголами долженствования, в том числе и модальными. Однако, в отличие от интенциональных, они могут стоять в страдательном залоге, так как требование приходит извне. Часто используется стативный пассив. Постановка в презенс обозначает факт, но не локализует его во времени. Поэтому все инклюзивные времена (модальные не входят сюда) относятся к категории В.

I am obliged to go there tomorrow.

$AAV_{obligation} \leftarrow C_L$

В активном залоге используются модальные глаголы *must*, *have* и *shall* (*shall* сохраняет семантический оттенок долженствования в современном языке):

I must go there tomorrow.

$AAV_{modalverb} \leftarrow C_L$

В обоих случаях возможно выражение через *will*, при котором не будет требования к обозначению временной локализации (кроме *must* и *shall*): *I will have to go there*.

Таким образом, все глаголы интенции и долженствования в указанном употреблении имеют одинаковую функцию с точки зрения прагматики. Однако способы образования с помощью глаголов *will* и *shall* являются наиболее частыми и поэтому рассматриваются как грамматические способы выражения будущего времени.

Существует ряд случаев инклюзивного употребления настоящего неопределенного времени с локализацией в будущем. Концептуальное значение предельности в данном случае не играет какой-либо роли.

The plane arrives tomorrow at 7 am.

$AAV_{ps} \leftarrow C_L$

Это грамматическое время имеет деонтическую модальность, вытекающую из семы настоящего грамматического времени. Глагол, стоящий в настоящем, обозначает факт, в то время как глагол в будущем – предположение. Таким образом, используя Present Simple (PS), говорящий выска-

зывает уверенность в происхождении описываемого события. При использовании обязательна временная локализация, выражающаяся через заранее запланированное событие, которое произойдет с высокой вероятностью. Нередко обстоятельство имеет форму какого-либо расписания, плана.

Другой случай использования спряжения настоящего времени – императивы. В отличие от предыдущего, императив не требует локализации и имеет проспективную векторность луча. Его отличает отсутствие формального актанта.

Go home!

$V_{\text{imperative}}$

Continuous. Длительный разряд выражает действие в процессе его осуществления. Его первое и главное категориальное значение – отсутствие предела действия. По этой причине концептуальное значение смыслового глагола, стоящего в длительном разряде, модифицируется.

Деление на предельные и непредельные глаголы основывается на непроемном концептуальном значении, так как подавляющее число глаголов есть двойственные глаголы. Это отчетливо прослеживается в английском языке: любой предельный или двойственный глагол приобретает категориальную непредельность при использовании в длительном разряде. Использование непредельных глаголов в этом аспекте может изменить их семантику. К примеру, глагол непредельный *to weigh* в длительном аспекте становится транзитивным и сужает свое значение к процессу взвешивания предмета, имеющего роль дополнения в предложении, актантом. Перекатегоризация со сменой концепта свойственна большинству *stative verbs*. Постановка предельного глагола в *continuous* также меняет его непроемный концепт: предельный глагол *to enter* может терять свою предельность в длительном аспекте, к примеру *we are entering the new era in the global pandemic*. Из этого можно заключить следующее: предельность является прежде всего семантической категорией, оба видовых значения заключены в изначальной потенции концептуального значения глагола и грамматические средства, в случае английского противопоставления *continuous* и *perfect*, служат индексом, указывающим на иллокутивную эмфазу.

Второе категориальное значение этого аспекта – конкретность и субъективность. Оно подразумевает уникальность описываемых событий. Исходя из этого значения, все грамматические времена длительно-го разряда требуют локализации во времени, все они являются временами В. Длительный разряд также обозначает наблюдаемость описываемого события и причастность говорящего, которые по своему значению противопоставлены неопределенным временам, имеющим в качестве одного из категориальных значений констатацию объективных фактов. По Е.Б. Жулиной, времена разряда *continuous* отражают «непосредственный и опосредованный чувственный опыт наблюдателя и

структуральное знание говорящего» [13. С. 75]. Это положение объясняет добавление стилистической коннотации в Future Continuous (FC).

Настоящее длительное время может иметь проспективную временную направленность. Использование Present Continuous (PC) локализует действие в настоящем моменте, однако грамматическая форма передает значение неопределенности смысловому глаголу, тем самым расширяя временные рамки, на которые он ссылается. Такая конструкция приобретает модальное значение интенции и значение наличия уже подготовленного плана действий, что обусловлено нахождением в презенсе.

I am living tomorrow

$AAV_{PC} \leftarrow C_L$

Временная конструкция *be going to* (BGT) передает либо обстоятельную, либо интенциональную модальность. При обстоятельном использовании она обозначает предположение возможности события в ближайшем будущем, которое основано на наблюдаемом говорящим доказательстве. При использовании в данной модальности часто локализация не указываются в предложении, так как сама модальность указывает на расположение действия в ближайшем будущем. В отличие от рассмотренного Present Continuous, *be going to* выражает лишь интенцию, не подразумевающую наличие закрепленных планов, поэтому она относится к временам А. В обоих случаях внимание акцентируется на уже упомянутом непосредственном чувственном опыте. На временной прямой Есперсена вектор этой конструкции может иметь потенциальную длину, превышающую таковую у PC.

The tree is going to fall

AAV_{BGT}

Несмотря на различие категориального значения BGT и *will-future* в современном английском, в особенности в его американском варианте, граница между этими грамматическими конструкциями стирается. В работе [14] представлено масштабное социолингвистическое исследование употребления способов выражения будущего времени в разговорной речи, основанное на множестве различных лингвистических корпусов: Toronto English Archive, Santa Barbara Corpus of Spoken American English, British National Corpus и т.д. Исследование выявило, что *be going to* намного чаще встречается в интеррогативах, при этом ее использование никак не зависит от изначального категориального значения конструкции. То есть происходит полная грамматикализация BGT в вопросительных предложениях. Также узус меняет социолингвистическая динамика: представители нового поколения склонны к предпочтению BGT всем другим способам выражения: доля *be going to* при выражении будущего составляет 46%.

Future Continuous локализует действие в будущем моменте его протекания без обозначения границ. Эта форма имеет такие же модальные значения, как и Future Simple (FS), за исключением интенционального, так как точная локализация подразумевает высокую степень уверенности в будущем событии. Хабитуальность, долженствование и эпистемичность выражают семантику предиката иным образом из-за описанных категориальных значений длительного разряда. Отличие от *indefinite tenses* в этом случае заключается в более точной локализации события и вытекающей из этого принадлежности к временам В.

I will be working at noon.

АЛV ← C_L

Как уже было сказано, длительный разряд несет в себе значение причастности говорящего к описываемому событию. Поэтому при его использовании субъективный компонент выражен сильнее. Высказывания, имеющие FC, воспринимаются менее категорично. Нередко это черта используется для смягчения сказанного при вежливом обращении [15. Р. 192].

Страдательный залог в Future Continuous существует лишь номинально. В речи его старательно избегают. Возможная причина – два глагола бытийности к ряду: I will be being examined at 4 o'clock.

Perfect. Роль перфекта в английском языке оспаривается с XIX в. Главная проблема состоит в трудности определения этого языкового явления. По мнению J. Lindstedt [16], в европейских языках наблюдается тенденция преобразования перфекта в аорист, т.е. в грамматическое время, призванное отражать ретроспективность. В таком случае форма Present Perfect расценивается сугубо как аорист, форма Past Perfect – как антепретерит, Future Perfect как антефутурум. Так, Р.В. МакКоард [17. Р. 271] считает, что английский не является исключением и аргументирует свою позицию слеующим образом: «*Our answer is that since "tense" identifies any verb form which relates some event to a moment of speaking, the present perfect and other "finite" perfects must be tenses at least*».

В действительности однозначно определить принадлежность перфекта к аспекту или грамматическому времени затруднительно. Перфект может в определенных случаях передавать категорию вида славянских языков, которую традиционно относят к грамматическим аспектам. Однако это сходство косвенно. Категория вида славянских языков напрямую соотносена с концептом лексемы, так как не существует единой продуктивной модели образования совершенного вида. Она образуется с помощью синтетических средств, которые, однако, являются словообразовательными [18. С. 176] и передают не отношение временной относительности, а значение предельности. В английском же языке нет никаких грамматических средств выражения пре-

дельности: indefinite амбивалентен, continuous неопределен. Значение перфекта заключается в ретроспективности, благодаря чему данный разряд используется в антефутуруме. Превалирующего значения совершенности, как в Futur surcomposé французского, не наблюдается. В английском языке категория результативности является следствием ретроспективности. То есть перфект выполняет только тонкальную функцию. Это особенно заметно в Inclusive perfect: I have lived here for years. Приведенное предложение не обозначает законченное действие, лишь его отнесенность к текущему моменту. Данное явление происходит с ограниченным количеством непереходных глаголов, поэтому мы включаем значение предельности в разряд перфекта и при этом признаем преобладание значения ретроспективности.

Как и длительный разряд, перфект является временем В и требует обязательной временной локализации в будущем. Потенциальными обстоятельствами выступают локализирующие и количественные. Вспомогательный глагол will полностью десемантизируется и играет сугубо грамматическую роль в конструкции Future Perfect.

I will have done it by noon.

$AAV \leftarrow C_{LVQ}$

Perfect Continuous

Данный разряд является синтезом длительного аспекта и перфекта. Он перенимает их категориальные значения процессуальности, результативности и статус времени В. Как и в перфекте, концептуальное значение глагола перекрывается категориальным значением результативности (именно результативности, а не предельности) разряда, однако, помимо обозначения результата, этот аспект акцентирует внимание на длительности действия. К локализирующему обстоятельству добавляется обязательное использование квантитивного временного обстоятельства – C_Q . При использовании без обстоятельств подразумевается акциональный эмфаз предложения. Future Perfect Continuous (FPC) перенимает от Future Continuous нежелательность постановки предиката в пассивный залог.

I will have been working for 12 hours straight by dusk.

$AAV_{FPC} \leftarrow (C_Q \wedge C_L)$

Употребление этого времени сильно ограничено в языке. Как уже было сказано, нарратив в будущем затруднителен из-за эпистемической природы этого грамматического времени, что особенно заметно в случае Future Perfect Continuous, так как он требует два обязательных обстоятельства сразу.

Тонкальные времена английского. Как можно понять из вышеизложенного, разрядная система английского языка очень богата даже в будущем времени. Английский обладает широкими возможностями отображения относительности между временными точками. Он имеет четыре способа грамматического выражения относительности в буду-

щем: Future Continuous, герундий, придаточные предложение, Future Perfect. Уже описанные категориальные отношения всех аспектов сохраняются при их использовании в таксисах.

Одновременность. Одновременность подразумевает наличие значения неопределенности хотя бы у одного из двух предикатов. По этой причине один предикат должен иметь форму длительного аспекта. Существуют два способа выражения временной соотнесенности одновременности.

При прерывании одного процесса другим временным ядром является придаточное предложение с Present Simple. FC таким образом локализуется и обволакивает временную точку, выраженную придаточным. Происходит релятивный гипотаксис длительного разряда рядом неопределенным. При этом процесс, выраженный FC, может быть прерван полностью или после свершения события, описываемого PS, возобновиться.

When he arrives, I will be writing my essay.

$$[A \wedge V_{PS}] \rightarrow [A \wedge V_{FC}]$$

При параллельности происходит обоюдная локализация. Она может иметь и паратаксическую, и гипертаксическую связь.

Паратаксическая выражается несколькими FC в одном предложении. При этом они могут иметь общий актанта или несколько раздельных. Если актанта в предложении один, то используется лишь вспомогательный глагол will, а все семантические глаголы ставятся в Present Participle. Если актантов несколько, то каждый имеет собственный will.

I will be sleeping and he will be working instead of me.

$$[A_1 \wedge V_{FC1}] \leftrightarrow [A_2 \wedge V_{FC2}]$$

или

$$(C_L) \rightarrow [A \wedge V_{aux} \wedge V_{PP1} \wedge V_{PP2}]$$

Использование PC в придаточном предложении также передает значение одновременности происходящих событий с помощью гипертаксиса.

While I am sleeping, he will be working instead of me.

$$[A_1 \wedge V_{PC1}] \rightarrow [A_2 \wedge V_{FC2}]$$

Одновременность действий может также выражаться через употребление герундия. Глагол при этом зачастую стоит в FS, несмотря на то, что имеет значение процессуальности. Герундий входит с ним в гипертаксическую связь.

We will face a lot of problems, trying to complete the task.

$$[A \wedge V_{FC}] \rightarrow V_{GER}$$

Предшествование. Отношение предшествования в будущем английского языка имеет несколько проявлений: will-future и комбинация FP/FC с придаточным PS. Разница заключается в размере временного отрезка между описываемыми ситуациями. При быстрой смене дей-

ствий и ненужности дополнительного категориального значения используется FS. При большом временном промежутке и необходимости наличия категории предельности у одного из предикатов – FP/FPС.

При предшествовании, выраженным с помощью перфекта, временное ядро находится в придаточном предложении и может иметь любой аспект в зависимости от семантики. PS локализуется относительно него, поэтому необходимость локализирующего обстоятельства отпадает.

By the time this appears, I will have been here for a year.

$$[A_1 \wedge V_{\text{Pres.S}}] \rightarrow [A_2 \wedge V_{\text{FP}} \leftarrow (C_Q)]$$

В английском и французском встречается ряд тонкальных отношений, выражаемых одинаковым способом. Существующие различия несут сугубо формальную природу.

Полиситуативность. Тонкальность может выражаться не только с помощью категории времени глагола, но и с помощью категории числа. Флексии французских глаголов передают информацию о субъектах. У английского глагола нет формального способа передачи числа в будущих временах, поэтому число выявляется синтагматически. Количество актантов передает информацию о манере действия. Если семантика актанта подразумевает множественность, то предикат передает не единичное действие, а их совокупность, т.е. одновременность. В качестве актанта могут выступать определенные и неопределенные местоимения, существительные во множественном числе и собирательные существительные в единственном. Так, Г.Ф. Лутфуллин в качестве маркера временных отношений приводит связь субъекта с пространственным локализатором: *les soldates tirent des trois canons* и *les soldates tirent du même canon*. В первом случае, когда пространственный локализатор совпадает (отчасти) с актантом, передается отношение одновременности. Во втором, при квантитивном диссонансе, подразумевается отношение последовательности [19].

Последовательность неопределенных времен. Позиция предиката в предложении согласуется с предполагаемой позицией описываемой ситуации во времени относительно других предикатов. В английском, при наличии одного актанта к нескольким предикатам, используется один вспомогательный глагол на все семантические.

I will return to my bed and sleep.

$$[A \wedge V_{\text{AUX}} \wedge V_{\text{SEM1}} \leftrightarrow V_{\text{SEM2}}]$$

Французский язык. Французский язык выражает категорию предельности противопоставлением синтетического и аналитического способов формообразования. «Простые» времена сохраняют концептуальное значение глагола, «составные» обретают значение предельности или предшествования. Оппозиция точечных и линейных времен не наблюдается в будущем: *Futur simple (FS)* может иметь оба значения.

Видовая система атрофирована, однако аспекты все еще могут быть выражены в определенных контекстах. Категории предельности и временной относительности во французском разграничены. Транспозиция сильно развита: все времена настоящего могут быть использованы для обозначения будущего.

Неопределенные времена. Futur simple образуется синтетическим способом. Флексии несут только значение принадлежности к временному плану будущего. Самостоятельно оно не отражает соотношенность с временной точкой, не показывает процессуальности, результата, не обозначает границ, однако может иметь значение фазы: «...с аспектуальной точки зрения эта форма представляет процесс как начавшийся после нонкальной или тонкальной референционной точки в будущем» [19. С. 20]. Это аспектуальное значение не является доминирующим, так как с Futur simple могут быть использованы количественные дополнения. Все остальные значения выводятся:

- из концептуального значения предиката;
- значения обстоятельства времени, частотности, манеры действия;
- синтаксической роли глагола в предложении;
- индекса-предлога.

В зависимости от приведенных выше переменных, Futur simple может иметь следующие значения: хабитуалис, линейность / точечность, частотность, предельность, временная соотношенность, эпистемичность и деонтичность. Это разнообразие значений делает данное грамматическое время самым полисемичным из рассматриваемых, поэтому ему приписывают роль неопределенного аспекта.

Валентность предиката по отношению к обстоятельствам включает в себя возможность использования количественных, локализирующих и частотных обстоятельств.

Je le ferai demain.

$AAV_{IF}(\leftarrow C_{FVQVL})$

Аспектуальное значение в контексте зависит от синтаксических связей в предложении, в частности от предлогов и придаточных конструкций:

Dans, à, pendant, pour, en и т.д. – точная временная локализация, процессуальность, неопределенность, длительность.

Jusque, avant, au temps que – относительная локализация, результативность, предельность.

Futur proche традиционно воспринимается как разговорный, стилистически сниженный аналог FS. Это отчетливо проявляется в превашировании Futur simple при актанте 2-го лица мн. ч. [20]. Однако их аспектуальные значения также различаются. Основная модальность Futur proche – обстоятельственная. При употреблении глагол в этой конструк-

ции приобретает фазовое значение начинания, вне зависимости от его концепта. Это модифицирует значение глагола и, ввиду категориальной фазы, должно было бы делать предикат неопределенным, однако грамматикализация конструкции, следствие частого употребления, привела к отождествлению этой категории на периферию семантического значения, и теперь оно проявляется лишь в определенных контекстах. Однако эта конструкция все же обладает сниженной валентностью предиката, по сравнению с *Futur simple*, и исключает использование количественных обстоятельств [21]. Принадлежность вспомогательного глагола *aller* к настоящему времени придает описываемому действию деонтичности. Это подчеркивает хабиутальный аспект, а также добавляет гномический. *Futur proche* и *Futur simple* не отличаются временной дистанцией, несмотря на название *Futur proche*. В плане локализации они также идентичны – оба являются временами А.

Исследование [22], проведенное на базе квебекского французского, выявило следующее:

- в спонтанной речи хабиуталис чаще выражается с помощью *Futur proche*, чем с *Futur simple* или *Present simple*, также как и гномис;
- из-за концептуального значения вспомогательного глагола *Futur proche* большинство глаголов, обозначающих движение, используются в *Futur simple*;
- *Futur proche* не используется при отрицании, что можно объяснить излишней громоздкостью конструкции;
- *Futur proche* превалирует в речи молодежи;
- *Futur simple* превалирует в условном наклонении.

Je vais le faire

AAV ← (C_{LVF})

Исходя из этих положений можно выявить, что в синхронии все еще происходит грамматикализация данной конструкции. Эта тенденция будет усиливаться со временем ввиду социолингвистических причин (популярность конструкции среди молодежи). Изначальное дополнительное категориальное значение *FP* постепенно стирается, и двумя единственными маркерами употребления служат стилистика и синтаксис: *FP* используется в разговорном функциональном стиле речи и утвердительных предложениях.

Инклюзивные времена. Во французском наблюдается полная инклюзивность настоящих времен. *Passé composé* и *Present simple* обретают дополнительные категориальные значения при референции к будущему. Оба способа являются временами В.

Инклюзивное использование *Present simple* противопоставляется по своему категориальному значению *Futur simple*. Как уже было сказано, *Futur simple* имеет эпистемическую модальность и для подчеркива-

ния уверенности грядущего события используется Present simple. Такое употребление более свойственно концептуально предельным глаголам.

Je pars demain.

$$A \wedge V_{PS} \leftarrow C_L$$

При использовании непредельных глаголов референция предиката захватывает настоящее.

J'étudie jusqu'en février.

$$A \wedge V_{PS} \leftarrow C_L$$

Долженствование в будущем в основном выражается через модальный глагол в форме Present simple в активном залоге.

Je dois y aller demain

$$A \wedge V_{DEVOIR} \leftarrow C_L$$

Сложные времена. Passé composé одновременно совмещает в себе функции аориста и перфекта. Однако во французском предшествование и категориальная предельность разграничены в будущем. При референции к будущему выделяется лишь одно значение. Ввиду отсутствия распространенного нормативного средства выражения результативности в будущем Passé composé может менять свою временную локализацию. Значение ретроспективности в таком случае отходит на второй план, так как для данной функции используется Future antérieur (FA), и главной передаваемой грамматической категорией выступает результативность [23].

On est bientôt arrivé.

$$A \wedge V_{PC} \leftarrow C_L$$

Futur surcomposé (FSur) не является нормативным временем, его не рассматривают в большинстве современных грамматик. Являясь отчасти тонкальным временем, оно противопоставляется Future antérieur. Futur simple отличается категориальным значением: FA обозначает предшествование, игнорируя предельность предиката. В своей интерпретации мы основываемся на работе Д. Аполетоза, который, проанализировав случаи употребления FSur в реальных речевых ситуациях, вывел следующее положение: En conséquence, je formulerai l'hypothèse que dans ces exemples, la surcomposition a pour seule fonction de renforcer l'interprétation résultative de la forme verbale [25] (Исходя из приведенных примеров, я вывожу гипотезу, согласно которой единственная функция сверхсложных конструкций – подчеркивание значения результативности через форму глагола).

Une fois qu'on aura eu fini cette tournée Quadrophenia, à Paris et à Amsterdam, les fans allemands, danois, italiens, japonais et australiens nous réclameront.

$$[A_1 \wedge V_{FSur}] \leftarrow [A_2 \wedge V_{FSim}]$$

Самой распространенной тонкальной конструкцией будущего времени является FA. Единое мнение о ней до сих пор не устоялось

среди французских грамматистов – *Sa description dans les grammaires est très souvent succincte et incomplete* (Описание предшествующего будущего зачастую представлено в грамматиках очень сжато и неполно) [25]. Множество грамматистов полагают, что *FA* выражает сразу результативность и предшествование, однако мы придерживаемся точки зрения Д. Аполтелоза [24], который смог доказать противопоставление *FA* и *FSur*. Исходя из этого, можно утверждать, что значение результативности и *FA* не является главенствующим в семантике *FA*, оно побочно положению на временной прямой. В то время как *FSur* акцентирует внимание именно на результате. Единственный аспект, явно выраженный *FA*, – временное предшествование. Аполтелоз приводит такой пример:

La manne, comme toutes les autres substances douces, aura perdu son goût doux d'abord qu'on en aura eu séparé l'acide & l'huile qu'elle contenoit.

$$[A_1 \wedge V_{FA}] \leftarrow [A_2 \wedge V_{FSur}]$$

(Манна, как и все другие сладкие вещества, потеряет свой сладкий вкус, прежде чем от нее отделаться содержащиеся кислота и масло).

В нем особенно заметно различие категорий предельности и предшествования. Оба предиката описывают действия, которые достигли своего предела. *Perdre* – предельный, *séparer* – двойственный. Для подчеркивания результативности действия используется *FSur*, что передает категориальное значение предела семантическому глаголу. Несмотря на категориальную предельность, выраженную грамматическими средствами, *FSur* в данном предложении является временным ядром, в то время как *V_{FA}* находится в гипотаксической связи по отношению к нему. Если бы категориальная предельность всегда означала предшествование, то использование *FSur* в данном случае было бы невозможно. Из этого мы делаем вывод: предшествование подразумевает предельность, но категориальная предельность не подразумевает предшествование.

Тонкальные времена. Все средства выражения одновременности во французском строятся на гипотаксисе, что объясняется отсутствием категориального способа выражения неопределенности. Все средства представляют собой придаточные конструкции с формами семантического глагола: инфинитив и придаточные предложения.

В качестве основного средства обозначения одновременности действий во французском выступает герундий. Он передает категориальное значение процессуальности глаголу. Герундий находится в гипотаксической связи с *Futur simple*, который определяет временную локализацию.

En supprimant à le maximum les barrières attachées à la spécificité de leur condition, elles donneront l'impression de s'attaquer à leurs privilèges.

$$V_{\text{GER}} \leftarrow [A \wedge V_{\text{FSim}}]$$

Также одновременность выражается сочетанием двух Futur simple, один из которых находится в придаточном предложении с предлогом pendantque. Этот предлог меняет семантику обоих предикатов, добавляя значение категориальной неопределенности и точной обоюдной локализации.

Pourrez-vous aller chercher nos boissons pendant qu'on regardera le menu?

$$[A_1 \wedge V_{\text{IF1}}] \rightarrow_{\text{PENDANT QUE}} [A_2 \wedge V_{\text{IF2}}]$$

Французский располагает сразу тремя способами выражения предшествования: Passé composé, FA, FSur. Семантическая тонкость заключается в разнице категориальных значений этих конструкций: Passé composé и Fsur передают значение результативности, а FA – предшествования. Passé composé имеет сниженную стилистическую окраску, он более свойствен разговорной речи. Временное ядро может быть выражено также тремя способами: Futur sur composé.

Стоит отметить, что эти грамматические нюансы никем не соблюдаются и существуют только в узусе. В реальной речи разницы между этими временами, с точки зрения прагматики, нет.

Subjonctif. Subjonctif present является инклюзивным способом выражения времени, затрагивающим текущий момент и будущее. Он не может быть локализован во времени, так как действие, выражаемое им, не может находиться на временной прямой ввиду значения нереальности описываемого события. Сущность этого наклонения не известна до сих пор. Существует множество трактовок subjonctif, но мы остановимся на этой:

Le premier critère est certainement ce que beaucoup de grammairiens appellent subjectivité... on doit mettre le subjonctif dans la proposition subordonnée quand on a dans la proposition principale le verbe de la souhaite, de la volonté, du désir, du sentiment, de la pensée, de notre opinion personnelle et c'est une constatation subjective de notre vision personnelle [26. P. 50] (В качестве первого несомненного критерия множество грамматистов приводят субъективность... субжонктиф используется в придаточном предложении, когда главное предложение имеет глагол, выражающий стремление, волеизъявление, желание, предположение и личное мнение, т.е. глагол передает субъективную точку зрения).

Subjonctif выражает потенциальную возможность осуществления действия, акцентируя внимание на мнении и отношении актанта к нему. Разница с индикативом заключается в присутствии ярко выраженной субъективной модальности. Как уже говорилось, Futur simple моносемичен, он выражает лишь проспективность. Главенствующим значением Subjonctif является субъективность, а не проспективность, что выражается в наличии конструкций прошедшего времени subjonctif

passé. Наглядно эта разница может быть продемонстрирована следующим образом:

Qu'il soitattentif!

$A_1 \wedge V_{PS} \rightarrow [A_2 \wedge V_{SUB}]$

Данное предложение является усеченным придатком. Полное подразумевает наличие еще одного актанта, к примеру J'espèrequ'il soitattentive. Так значение преломляется через еще один актант, выражая прямую связь между сказанным и говорящим. Модальность предиката – эпистемическая. Предложение выражает пожелание актанта:

Il sera attentif!

В этом случае предикат связан только с актантом. Происходит констатация возможного факта. Модальность предиката – деонтическая. Предложение выражает общее долженствование.

Итак, во французском наблюдается четырехступенчатая градация субъективной модальности будущего времени от деонтической до эпистемической модальностей: Present simple → Futur proche → Futur simple → Subjonctif.

Сравнение

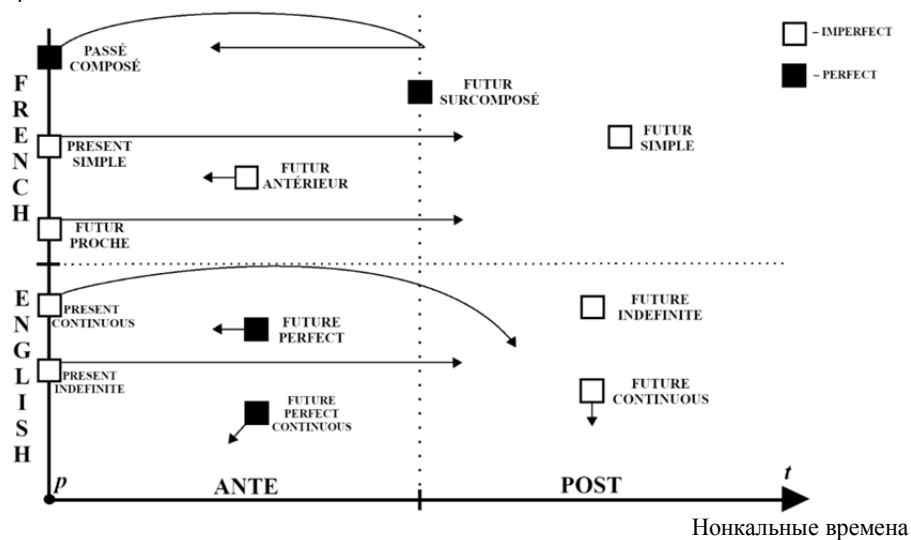


Рис. 2. Графическое отображение соотношения форм глагола и временной прямой Есперсена

На рис. 2 графически изображено большинство рассматриваемых способов выражения будущего двух языков. Луч pt отображает временной порядок, исходящий из точки p – текущего момента.

Самым распространенным способом выражения будущего во французском и английском является неопределенный аспект. Катего-

рии предельности предиката и значения модальности извлекаются из концепта лексемы и контекста. Futur simple и Future simple обладают сопоставимым значением. Им более свойственна эпистемическая модальность, которая противопоставляется деонтической инклюзивных времен. Единственное различие между этими временами заключается в специфике производного значения вспомогательного глагола *will* в английском языке, которая может добавлять дополнительную модальность интенции. Оба времени не имеют вектора.

В обоих языках наблюдается одинаковая тенденция к использованию перифрастических способов выражения будущего. BGT и FP все еще обладают обстоятельственной модальностью, подчеркивающей связь с текущим моментом. Эта связь придает проспективную векторность (графическое отображение BGT полностью совпадает с таковым Present Indefinite). Распространение FP может быть объяснено более простой, чем у FS, парадигмой склонения. Однако в английском ситуация обратна: парадигма BGT превышает парадигму FS в три раза. Также различаются их валентности: BGT преобладает в вопросительных, FP – в утвердительных предложениях. Можно предположить, что в текущих синхрониях этих двух языков происходит трансформация. Изначально обладая значением обстоятельственного предсказания ближайшего будущего, данные конструкции поменяли свой узус. Все языковые единицы меняют свою форму и значение со временем, и эти изменения, как и сам язык, случайны.

Категориальное значение предельности выражается временами Future Perfect, Future Perfect Continuous, Passé composé и Futur surcomposé. В английском предельность и временная относительность не разграничены. Futur surcomposé является единственной из рассмотренных языков конструкцией, моносемично выражающей предельность будущего события. Однако это время не нормативно, в речи для выражения предельности используют Passé composé. Так как во французском нет длительного разряда, значение Future Perfect Continuous не возможно в точности передать с помощью грамматических средств, только с помощью маркеров-предлогов. Вектор FPS уходит под углом, одновременно отображая акцент на отношение к временному лучу и ретроспективность.

Во французском отсутствуют грамматические средства выражения неопределенности. Английский располагает длительным разрядом, позволяющим наложить категориальное значение на семантический глагол, в то время как во французском категория предельности выводится напрямую из концепта лексемы с помощью маркеров-предлогов. Этот разряд акцентирует свою соотнесенность с временным лучом, поэтому вектор на рис. 2 уходит вниз, указывая на него.

Субъективное наклонение во французском является важным средством подчеркивания эпистемичности высказывания. Английский

фактически утратил это склонение, в настоящей синхронии оно ограничено используется в некоторых американских диалектах. Его функции отчасти перенимает на себя условное наклонение.

Прагматика инклюзивных времен английского и французского идентична, она выражает деонтическую модальность и имеет перспективный вектор. Различия заключаются в спецификах видовременных систем языков: отсутствие полноценных длительных и совершенных разрядов во французском. *Passé composé* перенимает значение *Future Perfect (Continuous)* в будущем времени. *Present Continuous* можно отчасти приравнять к *FP* французского, ввиду наличия у первого категории участия, что отдаленно может свидетельствовать об обстоятельной модальности, или к инклюзивному *PS* при отчетливом выражении деонтической модальности.

Во французском прослеживается отчетливая стилистическая дихотомия грамматических времен. Литературная речь строит нарратив будущего с помощью *Futue simple* и *Futur antérieur*. *Futur proche*, *Passé composé* и *Futur surcomposé* обладают несколько сниженной стилистикой. Английский же почти не разграничивает стилистически грамматические средства выражения времени: единственной конструкцией, обладающей сниженной стилистикой, принято считать *be going to* (особенно ее редуцированный вариант *be gonna*). Однако использование *FP* или *FPC* иногда может расцениваться как признак художественного стиля ввиду редкого использования данных конструкций в стиле разговорном.

Тонкальные времена. Способы выражения одновременности разнятся из-за отсутствия способа выражения категориального значения неопределенности во французском языке. Поэтому во французском отсутствует паратаксическая одновременность, она может быть выражена только через придаточное предложение.

$$\text{EN } [A_1 \wedge V_{FC1}] \leftrightarrow [A_2 \wedge V_{FC2}] = \text{FR } [A_1 \wedge V_{IF1}] \rightarrow_{\text{PENDANT QUE}} [A_2 \wedge V_{IF2}]$$

Узус герундиев идентичен.

$$\text{EN } [A \wedge V_{FC}] \rightarrow V_{GER} = \text{FR } V_{GER} \leftarrow [A \wedge V_{FSim}]$$

Отношения последовательности в обоих языках выражаются с помощью будущих времен неопределенного разряда. Существующее различие формально и обусловлено разными способами выражения (аналитический и синтетический).

$$\text{EN } [A \wedge V_{AUX} \wedge V_{SEM1} \leftrightarrow V_{SEM2}] = \text{FR } [A \wedge V_{FS1} \leftrightarrow V_{FS2}]$$

Антефутурум образуется в английском с помощью будущего времени с разрядом перфекта (*FP*, *FPC*). Прямым аналогом во французском можно назвать *FA*. Доминирующим категориальным значением *FSur* является совершенность; *Passé composé* перспективен только в контексте; однако эти положения никак не влияют на общую семантику

предложения, поэтому *Passé composé*, FA и FSur выполняют одну и ту же тонкальную функцию.

$$\begin{aligned} \text{EN } [A_1 \wedge V_{\text{Pres. S}}] &\rightarrow [A_2 \wedge V_{\text{FP VFPC}}] = \\ &= \text{FR } [A_1 \wedge V_{\text{FSurv FS v FP}}] \rightarrow [A_2 \wedge V_{\text{FSurv PC v FA}}] \end{aligned}$$

Временное ядро в английском всегда выражается через настоящее в придаточном предложении с любым из трех аспектов (РРС теоретически возможен, но применяется чрезвычайно редко). Во французском временным ядром может выступать *Futur simple* или *Futur proche* (без семантической разницы), а также *Futur surcomposé*.

Ввиду сильных различий видовременных систем временное ядро выражается разными способами. Однако аналогия все же может быть проведена: *Futur simple* и *Futur proche* французского имеют тоже тонкальное значение, что и PS и PC английского. Тонкальное ядро *Past Perfect* английского совпадает с тонкальным FSur французского.

Итог компаративного анализа. Видовременная система английского представляется более симметричной, чем система французского. Однако эта симметричность является отчасти номинальной: будущие времена английского обладают наибольшим количеством лакун среди всех временных пространств этого языка. Несмотря на это, английский более точно категоризирует временное пространство.

При классификации времен, основанной на теории Мак-Таггарта, можно вывести, что английский менее зависим от Асерии, чем французский. Результат анализа представлен в таблице.

Классификация форм глаголов на времена А и В

Время	
А	В
Английский: Future Simple, be going to	Английский: инклюзивные времена (их 2), Future Continuous, Future Perfect, Future Perfect Continuous
Французский: Futur Simple, Futur proche	Французский: все инклюзивные (их 2), Futur antérieur

Более точная локализация английских глаголов обусловлена наличием аспекта *continuous*. Также времена В английского более употребительны. Специфика времен В французского основывается на необходимости обозначения таксиса, что в реальной речи встречается довольно редко. *Futur surcomposé* трудно отнести к какой-либо категории, так как он малоупотребителен и не имеет вектора, но категориальное значение завершенности зачастую позволяет использовать его в таксисах. К тонкальным временам В английского добавляются нонкальные времена В аспекта *continuous*, аналогов которому нет во французском. В английской грамматической форме явно прослеживается соотношение описываемого действия ко времени, в то время как во

французском оно показывается с помощью неграмматических средств – предлогов, концептов лексем и семантики высказывания. Французский чаще выражает будущее способом А. Из-за сильной ограниченности аспектуальных значений форм глагола (как уже упоминалось, из рассмотренных сложных времен в будущем фактически употребляется лишь *Future antérieur*) французский вынужден компенсировать семантическую пустоту с помощью лексических средств, с помощью перекаатегоризации других времен и в исключительных случаях – с помощью времен, почти ушедших в лингвистическое небытие.

Заключение

В результате анализа видовременных систем английского и французского в пространстве будущего времени нами были выявлены и сравнены между собой базовые категории темпоральной лингвистической репрезентации в различных грамматических формах и конструкциях: вектор, таксис, предельность, порядки А и В, модальные значения форм глаголов. Анализ выявил основное отличие видовременной системы английского языка от французского, заключающейся в отсутствии полноценной аспектуальной системы во французском. Аспект в нем является скрытой категорией, выражающейся лексическими средствами. Английский же обладает широким набором средств временной референции, обусловленной наличием аспекта *continuous*. Он вступает в противопоставление с другими разрядами, подчеркивая их разницу: противопоставление *indefinite* – *continuous* выделяет категорию локализации, противопоставление *continuous* – *perfect* выделяет категорию предельности.

Литература

1. **Jespersen O.** The Philosophy of Grammar. London : George Allen and Unwin, 1924. 395 p.
2. **Jespersen O.** Modern English Grammar On Historical Principles. Part IV. Syntax. Third Volume. London : George Allen and Unwin LTD, 1932. 508 p.
3. **Øhrstrøm P. Hasle.** Time in Philosophical Logic // Temporal Database Entries for the Springer Encyclopedia of Database Systems / C.S. Jensen, R.T. Snodgrass (Eds). Aalborg, 2008. P. 287–292.
4. **Øhrstrøm P. Hasle P.** r's paradigm for the study of time and its methodological motivation // Synthese. 2016. № 193. P. 3401–3416.
5. **McTaggart Ellis J.** The Unreality of Time. Mind, New Series. Vol. 17, № 68. Oxford : Oxford University Press, 1908. P. 457–474.
6. **Downing A., Locke P.** English Grammar. A University Course. 2nd ed. Oxon : Routledge, 2006. 610 p.
7. **Curme G.O.** Has English a Future Tense? // The Journal of English and Germanic Philology. 1913. Vol. 12, № 4. P. 515–539.
8. **Börjars K., Burridge K.** Introducing English Grammar. 2nd ed. L. : Hodder Education, 2010. 328 p.

9. *Sarkar A.* The Conflict Between Future Tense and Modality: The Case of Will in English. University of Pennsylvania // Working Papers in Linguistics. 1998. Vol. 5, is. 2. Article 6.
10. *Salkie R.* Will: tense or modal or both? // English Language & Linguistics. 2010. № 14 (2). P. 187–215.
11. *Algeo J.* The Origins and Development of the English Language. 6th ed. Wadsworth Cengage Learning, 2010. 347 p.
12. *Wallis J.* Grammatica Linguae Anglicanae // Bibliopolae Hamburgensis. 1688. 190 p.
13. *Жулина Е.Б.* Форма будущего длительного времени (Future Progressive Tense) в английском языке. Когнитивный анализ // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2016. № 11-2 (65). С. 75–78.
14. *Denis D., Tagliamonte S.* The changing future: Competition, specialization and reorganization in the contemporary English future temporal reference system // English Language and Linguistics. 2018. № 22 (3). P. 403–430.
15. *Thomson A.J., Martinet A.V.* A Practical English Grammar. 4th ed. Oxford : Oxford University Press, 2002. 383 p.
16. *Lindstedt J.* The Perfect – Aspectual, Temporal and Evidential // Tense and Aspect in the Languages of Europe. Berlin : Mouton de Gruyter, 2000. P. 365–384.
17. *McCoard R.W.* Tense choice and pragmatic inferences: a study of preterit/perfect oppositions in English // ProQuest Dissertations and Theses. 1976. P. 271.
18. *Милославский И.Г.* Морфологические категории современного русского языка. М. : Просвещение, 1981. 254 с.
19. *Лутфуллина Г.Ф.* Референциальный статус пространственной полиситуативности в темпоральном контексте футурума во французском языке // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. 2014. № 2 (30). С. 16–22.
20. *Poplack S., Dion N.* Prescription vs praxis: The evolution of future temporal reference in French // Language. 2009. № 85. P. 557–587.
21. *Jeanjean C.* Le futur simple et le future périphrastique en français parlé: Étude distributionnelle in C. Blanche-Benveniste et al. Grammaire et histoire de la grammaire : Hommage à la mémoire de Jean Stéfanini. PU de Provence, 1988. P. 235–257.
22. *Wagner S., Sankoff G.* Age grading in the Montréal French inflected future // Language Variation and Change. 2011. № 23 (3). P. 275–313.
23. *Hirashima R.* Tendances actuelles de l'enseignement des temps du passe du francais dans quelques methodes de FLE: le cas du passe compose (№ 1 Etudes didactiques) // Revue japonaise de didactique du français. 2015. Vol. 10, is. 1-2. P. 28–44.
24. *Apothéloz D.* La surcomposition verbale et ses emplois en français. Cross-Linguistic Perspectives on the Semantics of Grammatical Aspect. Leiden ; Boston : BRILL-RODOPI, 2019. P. 13–37.
25. *Do-Hurinville D., Abouda L.* Le futu rantérieur en français // Langue française. 2019. № 201 (1). P. 5–12.
26. *Fabris N.* Le subjonctif en français, appréciation critique ou règles morphologiques. Diplomski rad. Sveučilište u Zadru. 2019. 56 p.

Сведения об авторах:

Гиллеспии Дэвид Чарльз – доктор философии, профессор кафедры философии и международных отношений, Университет г. Бат (Бат, Великобритания). E-mail: d.c.gillespie@bath.ac.uk

Мурунов Сергей Сергеевич – научный сотрудник, лаборатория лингвистики и межкультурной коммуникации, Педагогический институт, Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина (Тамбов, Россия). E-mail: sergeymurunov@gmail.com

Брыксина Ираида Евгеньевна – кандидат педагогических наук, доцент, кафедра лингвистики и гуманитарно-педагогического образования, Педагогический институт, Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина (Тамбов, Россия). E-mail: bryxina68@mail.ru

Алексич Екатерина Викторовна – кандидат педагогических наук, ассистент, кафедра германистики и лингводидактики, Институт иностранных языков, Московский городской педагогический университет (Москва, Россия). E-mail: e.aleksic@mail.ru

Поступила в редакцию 3 сентября 2019 г.

AN ANALYSIS OF SEMANTIC CHARACTERISTICS OF ENGLISH AND FRENCH TENSE FORMS IN THE SPACE OF THE FUTURE

Gillespie D.C., Ph.D., Professor of Russian at Department of Politics, Languages and International Studies, University of Bath (Bath, United Kingdom). E-mail: d.c.gillespie@bath.ac.uk

Murunov S.S., Researcher, Laboratory for Linguistics and Intercultural Communication, Pedagogical Institute, G.R. Derzhavin Tambov State University (Tambov, Russia). E-mail: sergeymurunov@gmail.com

Bryksina I.E., Ph.D. (Pedagogy), Associate Professor of Linguistics and Humanities Teacher Training, Pedagogical Institute, G.R. Derzhavin Tambov State University (Tambov, Russia). E-mail: bryksina68@mail.ru

Aleksic E.V., Ph.D. (Pedagogy), Assistant, the Department of Germanic Studies and Language Teaching, Institute for Foreign Languages, Moscow City Pedagogical University (Moscow, Russia). E-mail: e.aleksic@mail.ru

DOI: 10.17223/19996195/51/1

Abstract. This article offers a thorough analysis of basic temporal categories used in language. The aim is to compare interlingually ways of expressing future in French and English. The originality is determined by meta-analysis of various approaches to representation of time in language and cognition. The concept of future is defined through the synthesis of three main philosophical paradigms. On their basis, the approximate patterns, with the help of which text refers to reality, are formulated; and the central characteristics of the patterns are defined. Their connection to the temporal verb systems of English and French stands as the subject of study. The classification of referential methods using MacTaggart's thesis is made. It is based on minimal context of verb forms. Authorial semantic formulas have been used in order to show the relation between text, context, and language. Each category of verb systems is studied in regard to its functional potential of the prospective temporal reference. It highlights the designated characteristics via the mentioned formulas while comparing them with the other language. Comparative analysis allows identifying and emphasizing the nuances of the concept of time, resulting in a more complete understanding of language as a sign system. Due to the strong differences in grammatical structures of languages, each characteristic becomes more distinctive. For example, grammatical ways of expressing termination in French are absent; it compensates for this with the help of lexical and syntactic means, which leads to a different way of describing reality, compared to English. Differences in the temporal systems make the clear division between retrospectivity and termination possible. General tendencies are marked: periphrastic constructions with verbs of movement, simultaneous polysituationality, inclusive forms of present tenses, ways of expressing relativity of several events, etc. The connection between verb forms and the Jespersen timeline is represented graphically, showing the differences more clearly. These comparisons allow one to look at the future from a different angle and reveal the relations between language and time.

Keywords: future; concept; time; semantics; grammar; the English language; the French language; analysis.

References

1. Jespersen O. (1924) *The Philosophy of Grammar*. London : George Allen and Unwin. 359 p.
2. Jespersen O. (1932) *Modern English Grammar on Historical Principles*. Part IV. Syntax. 3. London : George Allen and Unwin. 508 p.
3. Øhrstrøm P., Hasle P.F.V. (2008) Time in philosophical logic // *Temporal Database Entries for the Springer Encyclopedia of Database Systems* / ed. by C.S. Jensen, R.T. Snodgrass. Aalborg : Time Center. pp. 287-292.
4. Hasle P., Øhrstrøm P. (2016) Prior's paradigm for the study of time and its methodological motivation // *Synthese*. 193/11. pp. 3401-3416.
5. McTaggart E.J. (1908) The unreality of time // *Mind*. New Series. 17/68. pp. 457-474.
6. Downing A., Locke P. (2006) *English Grammar. A University Course*. 2nd ed. Oxon : Routledge. 610 p.
7. Curme G.O. (1913) Has English a future tense? // *The Journal of English and Germanic Philology*. 12/4. pp. 515-539.
8. Börjars K., Burridge K. (2010) *Introducing English Grammar*. 2nd ed. London : Hodder. 328 p.
9. Sarkar A. (1998) The conflict between future tense and modality: The case of will in English // *University of Pennsylvania Working Papers in Linguistics*. 5/2. pp. 91-117.
10. Salkie R. (2010) Will: tense or modal or both? // *English Language and Linguistics*. 14 (2). pp. 187-215.
11. Algeo J. (2010) *The Origins and Development of the English Language*. 6th ed. Boston, MA : Wadsworth Cengage Learning. 347 p.
12. Wallis J. (1688) *Grammatica Linguae Anglicanae*. Bibliopolæ Hamburgensis. 190 p.
13. Zhulina E.B. (2016) Forma budushchego dlitel'nogo vremeni (Future Progressive Tense) v anglijskom yazyke. Kognitivnyj analiz [Future progressive tense in English. A cognitive analysis] // *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 11-2 (65). pp. 75-78.
14. Lindes D., Tagliamonte S. (2018) The changing future: Competition, specialization and reorganization in the contemporary English future temporal reference system // *English Language and Linguistics*. 22 (3). pp. 403-430.
15. Thomson A.J., Martinet A.V. (2002) *A Practical English Grammar*. 4th ed. Oxford: Oxford University Press. 383 p.
16. Lindstedt J. (2000) The perfect – aspectual, temporal and evidential // *Tense and Aspect in the Languages of Europe* / ed. by Ö. Dahl. Berlin ; New York : Mouton de Gruyter. pp. 365-384.
17. McCoard R.W. (1976) *Tense Choice and Pragmatic Inferences: A study of preterit/perfect oppositions in English*: PhD dissertation. Los Angeles, CA : University of California. 294 p.
18. Miloslavskiy I.G. (1981) *Morfologicheskie kategorii sovremennogo russkogo yazyka* [Morphological categories of modern Russian]. Moskva : Prosveshchenie. 254 p.
19. Lutfullina G.F. (2014) Referencial'nyj status prostranstvennoj polisituativnosti v temporal'nom kontekste futuruma vo frantsuzskom yazyke [Referential status of spatial polysituativity in the temporal context of futurum in French] // *Izvestiya vysshikh uchebnykh zavedenij. Povolzhskij region. Gumanitarnye nauki*. 2 (30). pp. 16-22.
20. Poplack S., Dion N. (2009) Prescription vs praxis: The evolution of future temporal reference in French // *Language*. 85. pp. 557-587.
21. Jeanjean C. (1988) Le futur simple et le futur périphrastique en français parlé // *Dans Grammaire et histoire de la grammaire. Hommage à la mémoire de Jean Stefanini, sous la direction de Claire Blanche-Benveniste, André Cheurel et Maurice Gross*. Provence : L'Université de Provence. pp. 235-257.
22. Wagner S., Sankoff G. (2011) Age grading in the Montréal French inflected future // *Language Variation and Change*. 23 (3). pp. 275-313.

23. Hirashima R. (2015) Tendances actuelles de l'enseignement des temps du passe du francais dans quelques methodes de FLE – le cas du passe compose // Revue japonaise de didactique du français. 10. pp. 28-44.
24. Apothéloz D. (2019) La surcomposition verbale et ses emplois en français // Cross-Linguistic Perspectives on the Semantics of Grammatical Aspect. Leiden; Boston : Brill-Rodopi. pp. 13-37.
25. Do-Hurinvillle D., Abouda L. (2019) Le futur antérieur en français // Langue française. 201 (1). pp. 5-12.
26. Fabris N. (2019) Le subjonctif en français, appréciation critique ou règles morphologiques. Diplomski rad. Sveučilište u Zadru. 56 p.

Received 3 September 2019

НАРРАТИВНЫЙ ПОДХОД К ЯЗЫКОВОМУ РЕКОНСТРУИРОВАНИЮ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПРОБЛЕМЫ

Н.Б. Карабущенко, Т.С. Пилишвили, С.Н. Сорокоумова

Аннотация. Рассматривается нарративный подход в психологическом консультировании как результат общего нарративного поворота в социальных и гуманитарных науках, начавшегося во второй половине XX в. В отличие от других школ, нарративный подход рассматривает речь как ключевую метафору консультирования, служащую источником положительных изменений и улучшения качества жизни личности. Приводится описание лингвистических закономерностей психотерапевтического нарратива в диаде «клиент – психолог» как особого вида дискурсивной практики. Обосновывается идея, что языковое реконструирование проблемы способствует формированию ресурсных аспектов нарративного Я личности. Раскрываются особенности беседы в нарративном подходе, в том числе проблема экстернализации и ее реконструкция. Показано, что благодаря особому вниманию к языку со стороны психолога и самого клиента нарративный подход рассматривает гораздо более широкий круг социальных, психологических и философских дискурсов, которые формируют целостное нарративное Я, способное к самореконструкции, самоинициированию. В этой связи нарративный подход приобретает особое значение, поскольку в нем было предложено исследовать смысловую структуру изменяющейся во времени идентичности личности в отличие от преобладавшего в XX в. позитивистского взгляда на личность как совокупность относительно стабильных психических атрибутов. Для осмысления своего опыта личность применяет широкий диапазон культурно закрепленных сюжетов, использует заданные правила построения рассказов о себе, посредством чего выстраивается жизненная история субъекта, а затем и его идентичность. В нарративном подходе воплощение потенциала личности определяется ее готовностью к конструктивной активности, инициативному поведению, преодолению требований внешней среды посредством не пассивного приспособления к ней, а аутентичной неадаптивной самодетерминации в ходе непрерывного становления субъектности. Последняя осмысливается как самоиницирование личности, т.е. собственно субъектная характеристика, отличающая личность, способную на активное преобразование действительности через продолжение в ней своего «нарративного Я», внутреннюю гибкость и вовлеченность в происходящие с человеком внутренние и межличностные события.

Ключевые слова: нарративный подход в психологии; дискурсивная практика; Я как нарратив; языковое реконструирование проблемы.

Введение

Так называемый нарративный поворот в психологической науке и практике в середине 1980-х – начале 1990-х гг. стал пусть и несколько запоздалым (по сравнению с аналогичным процессом в истории, антро-

пологии, социологии, экономике, юриспруденции), но закономерным продолжением общего «лингвистического поворота» в философии XX в., своеобразной точкой отсчета для развития новой гуманитарной парадигмы с фокусом внимания ученых и практиков на познании реальности с помощью его текстового понимания [1. Р. 33].

Несмотря на то, что еще со времен З. Фрейда психотерапия стала пониматься психоаналитиками как *the talking cure*, общий интерес психологов к языковым реалиям как инструменту психологической работы был достаточно невысоким вплоть до конца XX в. [2]. Данный факт, по-видимому, объясняется тем, что язык выступал скорее средством репрезентации, посредством которого может быть получен напрямую доступ к прошлому опыту человека, его мыслям и чувствам. Корневой же метафорой для психологической практики последовательно становились такие психические явления, исторически берущие начало в психофизиологической парадигме, как бессознательное и эдипов комплекс в рамках психоанализа, несводимость целого к сумме его частей в рамках гештальт-психологии, высшие психические функции в культурно-исторической психологии Л.С. Выготского, компьютерная метафора в когнитивизме, пирамида потребностей и самоактуализация в гуманистической психологии [3. С. 89].

Однако существенные шаги к построению качественной традиции в психологии как гуманитарной науки стали предприниматься уже с 50-х гг. XX в. в рамках структурализма Ж. Лакана, который в 1953 г. произнес свою знаменитую «Римскую речь» на Конгрессе романоязычных психоаналитиков в Риме о требовании «возвращения к Фрейду». Именно у Ж. Лакана бессознательное стало трактоваться как скрытый механизм знаковых систем, когда опора на язык как проявление структуры бессознательного создала возможность его рационального изучения [4].

Примечательно, что структуралисты считали одним из своих предшественников русского филолога-фольклориста В. Проппа, который, осуществив глубокий анализ морфологических особенностей русских народных сказок, сделал справедливый вывод о содержании устойчивого набора некоторых элементов в известных всем сюжетах. В 1928 г. в своей работе «Морфология сказки» В. Пропп выделил 31 повторяющийся постоянный элемент (функции действующего лица), что стало точкой отсчета в структурно-типологическом исследовании нарратива [5. С. 26]. Работа В. Проппа существенным образом повлияла на рост структуралистских исследований в сфере фольклорных, мифологических, литературных текстов во многих гуманитарных науках, включая психологию [6]. В рамках последней понимание В. Проппа созвучно идеям К.Г. Юнга, который обратил внимание на характер особого влияния архетипических сюжетов и образов на индивидуальный жизненный опыт отдельно взятого человека [7].

Понятие нарратива как вербального изложения возникло во второй половине XX в. в философии постмодернизма с целью противопоставить языковой акт представлению. Согласно Р. Барту, нарратив является ценным сам по себе уже потому, что процессуальность рассказа разворачивается ради самого повествования, а не с целью прямо воздействовать на действительность. С этой позиции на первый план выходит функция нарратива, связанная с реализацией символической деятельности [8].

Постмодернисты заимствовали термин «нарратив» из исторической науки, в которой под нарративной историей А. Тойнби, П. Рикер, Дж. Каллер, Ф. Кермоуд понимали не онтологию исторического процесса, а интерпретацию исторических событий, заключенную в повествовательный контекст. Так, Х. Уайт отмечал, что рефлексия прошлого всегда представляет собой рассказ, организованный извне. Нарратив имеет в качестве кульминационного момента финал, что отличает рассказчика истории от героя, находящегося в центре событий. Если герой лишен знания о развитии события, то рассказчик уже изначально обладает представлениями о перспективах его завершения. По Р. Ингардену, лишь завершенная история обретает свой смысл. Эту идею продолжил Ф. Кермоуд, утверждая, что только за счет наличия некоторого завершения истории, о котором с самого начала знает рассказчик, возникает своеобразная точка притяжения всех сюжетных линий повествования в общий локус внимания.

По мнению Х.-Г. Гадамера, подлинная свобода реализуется именно посредством всего многообразия нарративов, поэтому все, что человечно, может быть высказано. Согласно Ф. Джеймсону, нарративная процедура фактически творит реальность и одновременно подтверждает свою относительность, неспособность адекватно презентовать некую вненарративность реальности. Следовательно, нарратив у постмодернистов представляет собой рассказ, который в каждом новом случае может быть передан иначе. Под нарративом А. Данто понимает так называемый объясняющий рассказ, т.е. субъективное повествование, при котором не столько пересказываются объективные события, сколько становятся доступными для внутреннего постижения глубинные причинно-следственные связи.

Термин «нарративная психология» ввел Теодор Р. Сарбин в своей книге 1986 г. [9. Р. 7]. В работе он отмечал, что человеческое поведение лучше всего объясняется в рассказах. К примеру, Т.Р. Сарбин утверждал, что narrative является корневой метафорой для психологии, поскольку в нарративах соединяются факты и вымысел, определяющие опыт конкретного человека, который может быть исследован качественными методами психологии. Одновременно с Т.Р. Сарбином указанные явления эмпирически исследовал американский психолог-

когнитивист и педагог Дж. Брунер, который в 1981 г. занял должность профессора в Новой школе социальных исследований в Нью-Йорке, где он в течение десяти последующих лет работал над развитием теории нарративного конструирования реальности [10]. Брунер считает, что жизнь является чередой повествований и субъективных восприятий тех или иных историй. Таким образом, по мнению автора, цель нарратива состоит, прежде всего, в субъективации мира. Возникновение нарративного подхода в психотерапии и психологическом консультировании связано с именами М. Уайта и Д. Эпстона, которые в 1990 г. опубликовали книгу «Нарративные средства достижения психотерапевтических целей» [11].

В данной статье обсуждается следующая проблема: как реализуется потенциал личности в нарративной практике, каким образом языковое реконструирование проблемы способствует готовности личности к конструктивной активности, проявлению инициативы, преодолению себя и требований внешней среды посредством не пассивного приспособления к ней, а аутентичной неадаптивной самодетерминации в ходе непрерывного становления субъектности? Гипотеза, которую мы будем обосновывать далее, заключается в том, что нарративный подход в психологической практике связан с самоиницированием личности, собственно субъектной характеристикой, отличающей личность, открытую к активному преобразованию действительности через продолжение в ней своего нарративного Я.

Методология

Методология исследования основана на сравнительно-историческом анализе понятий «реконструкция проблемы» и «нарративное Я» в истории нарративной практической психологии как особой дискурсивной практики.

Нарративный подход в практической психологии как особая дискурсивная практика. Современная нарративная психология, обозначаемая как «третья когнитивная революция», вслед за второй, дискурсивной психологией [12], представляет собой не только довольно молодое междисциплинарное и активно развивающееся направление теоретических и прикладных научных исследований, но и самостоятельный вид практической деятельности консультативных психологов, нередко опережающий теорию [13, 14]. В целом, обобщая нарративный подход в психологии, можно сказать, что он предполагает: 1) использование базовой философской метафоры контекстуализма как текущего действия, понятого в своих структурно-функциональных деталях и во взаимоотношении с той системой, частью которой они являются [9]; 2) опору на социальный конструктивизм в представлениях о личности [15], что по

ряду позиций близко культурно-исторической концепции Л.С. Выготского [16, 17]; 3) особое внимание к дискурсу, процессу рассказывания истории как важным средствам проектирования и воссоздания личностного и социального опыта [10]. Философскими основаниями нарративного подхода в практической психологии являются постструктурализм, постмодернизм, феноменология, а также социальный конструктивизм.

С позиции постструктурализма (М. Майр, К. Герген, Г. Принс, Т. Сарбин и др.) нарративный подход в практической работе психолога может быть проанализирован как особая дискурсивная практика. Она может быть изучена с различных точек зрения: 1) как конституирующая составляющая социальной практики, в процессе которой изменяется характер жизнедеятельности человека и общества; 2) как комплекс средств для написания, перцепции и интерпретации определенных рассказов в заданной социально-психологической области; 3) как способ устного речевого поведения в определенной социально-психологической сфере или социальном институте, который связан с выражением повседневного жизненного опыта и знаний участников коммуникативного процесса.

Постмодернизм в нарративном подходе в психологии выражается, прежде всего, в продолжении идей М. Фуко. Автор показал, что представления о норме и патологии в разных обществах и в разные эпохи во многом определяются социальными институтами [18]. В нарративном подходе специалисты обратили внимание на то, что люди склонны соглашаться с определенными доминирующими в обществе представлениями как с непререкаемыми истинами, ограничивая собственную свободу выбора. Встреча с нарративным консультантом помогает клиенту вспомнить события, на которые он не обращал внимания, поскольку они не вписываются в его привычный образ Я. Постепенно, анализируя свой опыт, можно научиться оперировать все большим числом событий и постепенно открыть новую историю собственной жизни.

Продолжая развитие идей феноменологизма, нарративный подход в практической психологии нацелен на восстановление истории, воспроизведение специфики жизненного мира автора, непосредственного опыта, чувств и мыслей рассказчика. В данном контексте нарративные психологи разделяют точку зрения на личность как субъекта, активно и осознанно прорабатывающего свой опыт, способного к высокому уровню рефлексии.

С позиции социального конструктивизма нарративный подход в психологическом консультировании опирается на принципы активного конструирования отдельной личностью и обществом собственного жизненного опыта, различных вариантов действительности, своей

идентичности, что становится возможным посредством применения заданных культурных программ и моделей [19]. Понимаемая в качестве стратегии преобразования социальной реальности нарративная метафора воспроизводится посредством знаковых систем или, согласно П. Вацлавику, так называемых реальностей второго порядка. Американский психолог разделяет действительность первого порядка, имеющую дело только с физическими, объективно устанавливаемыми свойствами предметов за счет адекватности человеческих ощущений и восприятия, а также объективности, способности к научной верификации. К реальностям же второго порядка относятся смысловой и ценностный атрибут предметов, основанный на коммуникации [20]. Язык, вербальные средства общения возникают и применяются в конкретном культурно-историческом ракурсе, вне которого они оказываются изолированными от действительности. Следовательно, при использовании нарративного подхода в психологическом консультировании речь клиента, его языковые особенности выступают в качестве способа выстраивания им его собственной реальности.

Итак, с позиции нарративного подхода речь играет важнейшую роль в психологическом консультировании не только как самостоятельный предмет качественных исследований, но и как источник позитивного изменения и роста качества жизни клиента. Посредством языка психолог и клиент создают единое контекстное поле. Взаимодействие в диаде «психолог–клиент» можно рассматривать как дискурсивную практику, в которой каждый из участников выражает себя трояко: как субъект жизни, как субъект общения и одновременно как субъект культуры [21, 22].

Результаты исследования

В нарративной терапии лингвистические паттерны человека, прежде всего, являются речевыми действиями, посредством которых он конструирует определенные версии себя и своего жизненного мира [23]. Согласно Д. Хайлсу и И. Чермаку, нарративная терапия соединяет в себе методологическую перспективу, центрированную на анализе, с одной стороны, ситуативно-обусловленного и вписанного в социальный контекст речевого действия, с другой – активно изменяющего свой жизненный путь посредством повествования субъекта [12]. В нарративном подходе в практической психологии личностью не просто сообщаются отдельные разорванные факты, в большинстве случаев она выстраивает логичный рассказ, который увязывает отдельные факты автобиографии в некое единство, когда на основе ряда законченных повествований вырисовывается единый большой нарратив субъекта, его жизненная история.

Психолог в нарративной терапии, в отличие, например, от психоаналитика, не считает, что есть некая единая правда, детерминирующая настоящее и тем более будущее человека и способная быть обнаруженной в прошлом клиента [24]. Работая с клиентскими историями, психоанализ исходит из допущения, что клиент каким-то образом знает то, что имеет для него психотравмирующее значение, хотя и не может об этом рассказать. Следовательно, требуется приблизить клиента к актуализации памяти о вытесненных переживаниях, помочь ему воссоздать не вполне оконченную картину прошлых лет, обращая особое внимание на требование ее правдоподобности и убедительности. При этом важно понимать, что требуется не столько проверять сами факты реконструированного прошлого, сколько исходить из принципа психологической, а не фактической истинности смысла (как истории переживания, оставившей свой след в жизни субъекта).

Нарративный же консультант убежден в множественности правды со стороны клиента, что дает ему возможность совершенно по-разному трактовать проблему и способы ее разрешения [13]. Так, Д. Спенс предлагает разделить историческую и личностную, нарративную истины [25]. По мнению Д. Спенса, нарративы, с которыми имеет дело психолог, не столько репрезентируют, отражают смысл событий, сколько создают этот смысл из хаоса переживаемого опыта. Нарративная истина психологической интерпретации в консультировании состоит в том, что интерпретация позволяет соединить разрозненные фрагменты опыта в единое целое, интегрировать болезненные и причудливые воспоминания в хорошо построенную, осмысленную историю. Условную «истинность» интерпретации нужно оценивать по тому психотерапевтическому эффекту, который она оказывает на клиента.

В нарративной подходе в практической психологии представление о линейности времени как о необратимой последовательности «прошлое–настоящее–будущее» вызывает некоторый скепсис. Время в данном подходе видится в качестве принципа организации действий, характера формирования опыта, который может быть изменен по желанию рассказчика. В данном подходе настоящее содержит в себе как части целого собственное прошлое и будущее, таким же образом выстроен весь временной пласт клиента. Определенный момент жизни можно вспомнить, вообразить и неоднократно прожить заново посредством нарративного перерассказывания. «Прошлое–настоящее–будущее» осмысливаются клиентом как подвижный текст, имеющий начало, середину и конец. При этом субъект может изменять его по своему усмотрению, задавать любую последовательность событий. Рождающиеся в ходе нарративного подхода альтернативные истории расширяют репертуар ролей и перспектив, а также обогащают идеи о собственной идентичности клиента. Когда он перерассказывает какой-то эпизод,

то становится автором своего жизненного опыта. Этот процесс создает у клиента чувство собственного влияния на свою жизнь, смыслообращения, рефлексии. В процессе построения рассказа клиент имеет возможность исследовать свое Я в двух направлениях: диахроническом (в динамике жизненного мира во времени) и синхроническом (в сравнении своего мира с жизненным миром другого).

Анализ психологом используемых клиентом лингвистических паттернов как некоего автоматизированного обозначения важных жизненных эпизодов, проблемных ситуаций, а также их возможных исходов связан с разработкой Д. Макадамсом модели идентичности, основанной на жизненной истории личности [26]. С позиции Д. Макадамса, личность формирует свою идентичность с помощью интериоризованного нарратива, схожего с личным мифом, который возникает и оформляется в подростковом периоде и далее перепроверяется, видоизменяется на протяжении всей жизни. Таким образом, идентичность личности поддерживается именно посредством нарратива. Я-нарратив выступает не в форме единственной истории, а в совокупности всех жизненных сюжетов, в которых проявляет себя Я. Нарратив личности может быть представлен как повествование с множеством действующих лиц, в роли которых выступают различные Я-образы личности. Все же эти действующие лица относятся физически к одному телесно ограниченному автору. Цель нарративного подхода в практической психологии состоит в создании условий для подробного и насыщенного описания необязательно линейной, но предпочитаемой истории субъекта, обратившегося за консультацией.

Возможность понимания мира через идею нарратива не просто выступает умозрительной языковой игрой психолога с клиентом, она является техникой конструирования реальности для них обоих. Именно на этом основана постнеклассическая, неэкспертная и децентрированная терапевтическая позиция специалиста, осуществляющего работу в нарративном подходе.

Если говорить в терминах Л.С. Выготского, то под нарративной практикой понимается работа «в зоне ближайшего развития» [27], когда с помощью терапевта клиент осуществляет переход от привычного, знакомого к потенциально возможному в своей жизни. Таким образом, консультант выстраивает беседу, не занимая экспертную позицию при интерпретации слов клиента, а беря на себя ответственность за сам процесс задавания нужных в определенный момент вопросов. С помощью такого метода консультант содействует постепенному выстраиванию клиентом желаемого и все более полного описания предпочитаемой жизненной истории. Переход от бедного, однозначного, основанного на ярлыках описания истории к насыщенному описанию позволяет клиенту уйти от тотального дискурса «норма / не норма» к много-

мерному, восстанавливающему контакт с собой и своими ценностями рассказу.

В рамках нарративной беседы любое знание рассматривается как находящееся в определенном контексте. Это означает, что носитель знания транслирует его с определенной позиции и не может претендовать на всеобщность и универсальность. Доминирующая история человека может оцениваться скорее не как истинная или ложная, а как ресурсная, т.е. открывающая клиенту возможности для развития, или проблемная, препятствующая самореализации. Нарративный подход, кроме того, подразумевает, что клиент не отождествляется со своей проблемой, следовательно, в его нарративном Я существует большое количество иных потенциально возможных или уже актуализированных уникальных дискурсов, выходящих за пределы проблемного.

Таким образом, беседа в нарративной психотерапии строится, в первую очередь, на осознании ограниченного влияния ставшей доминирующей проблемной истории со стороны клиента. Например, клиентка А., недовольная собственной внешностью и отсутствием личной жизни, может считать для своего рассказа ведущим следующее убеждение: «Я не соответствую идеальной форме, поэтому буду никому ненужной». Проблемность данного нарратива состоит в невозможности клиентки управлять своей жизнью, поскольку героиня этой истории способна получить любовь только извне при условии идеальной и при этом невозможной в реальности внешности. В этот момент она бессознательно находится под одновременным влиянием двух распространенных в современном мире доминирующих дискурсов: а) технологического, где оторванное от Я тело воспринимается как механизм, требующий постоянного поддержания и вмешательства для сохранения молодости и привлекательности; и б) капиталистического, в котором человек и его доведенное до заданного идеала тело воспринимаются как собственность, имеющая определенную цену на рынке человеческих отношений.

Далее, на основе выявленных в рассказе клиента противоречий и внутренней несогласованности, неубедительности, психолог способствует выстраиванию альтернативной истории. Выявив некоторое событие, действие, чувство или мысль, которые выходят за рамки и не поддерживают рассказанную проблему, психолог старается получить о них как можно больше сведений. Например, клиентка А. может выстроить в качестве альтернативной историю о ее бесконечной любви к своей бабушке, дряблость тела которой напоминает ей о необходимости дарить любовь и свое общение здесь и сейчас, пока жизнь дает такую возможность. Этот эпизод жизни клиентки примечателен, поскольку он представляет собой уникальный, т.е. отличный от проблемного, предпочитаемый дискурс. В данном случае психолог основывает-

ся на недирективном и постепенном разворачивании клиентской истории в сторону более ресурсной, где героиней эмоционально проживается безусловность любви через рассказ о значимом близком человеке, с которым ее связывают прочные доверительные отношения.

На следующем этапе через эту более ресурсную историю нарративный консультант может вывести клиентку на рассказывание предпочитаемой истории, в которой она находится в близких и доверительных отношениях с мужчиной, любит и любима в своем постоянно изменяющемся и неидеальном, но живом и уже потому ценном самом по себе теле. Далее, убедившись, что для клиента история является действительно предпочитаемой и ресурсной, нарративный консультант задает вопросы для создания многомерного, яркого, живого описания этой истории. Например, он просит клиентку А. наиболее подробно описать последовательность событий в прошлом, настоящем и потенциальном будущем так, чтобы упомянутые истории стали связаны общей ценностно-смысловой тематикой безусловной любви в самом широком диапазоне ее проявлений. Через такое подробное проговаривание предпочитаемой истории клиент приобретает нечто символически важное, связанное с его субъектностью, авторством в своей жизни, следовательно, со способностью управлять собственной жизненной историей. В качестве завершающего этапа нарративный консультант способствует пониманию со стороны клиента необходимости в более продолжительном поддержании предпочитаемой истории в некотором обществе, не разделяющем первичного проблемного дискурса. Это способствует тому, что клиент оказывается способным к противостоянию последствиям влияния проблемы на собственную жизнь, у него рождается поддерживающее чувство своего движения в предпочитаемом направлении.

Нарративная беседа решает задачу включения личностного смысла клиента в систему сложных жизненных отношений человека с миром. В процессе создания нарратива клиент формирует личный миф, который способствует перестройке всего семантического поля проблемы, а также последующему выходу из нее посредством интенсивного создания собственных смысловых ориентиров [28].

Философско-методологическая основа нарративной психотерапии исходит из представления о том, что проблема субъекта является проблемой, в то время как сам субъект проблемой не является [11]. Согласно нарративному подходу, некоторые из психологических подходов к разрешению проблемы клиента не столь эффективны, потому что язык, которым ежедневно пользуется клиент вне психологического кабинета, способствует тому, что он привычными способами продолжает осмысливать себя и свои отношения с миром как проблемные. Данное предположение исходит из интереса нарративистов к теории лингви-

стической относительности и социального конструирования реальности, а также ее дальнейшему развитию в современной психолингвистике. Посредством языка человек может говорить себе, что с ним что-то не в порядке, таким образом конструируя проблему и отождествляя себя с ней.

Для преодоления указанного языкового эффекта в нарративном подходе применяются особая лингвистическая практика – экстернализация проблемы. Посредством отделения себя от проблемной истории происходит изменение Я-нарратива клиента, он превращается из героя отдельной проблемной истории в автора, способного дистанцироваться, присмотреться со стороны на героя в контексте его проблемы, ощутить стремление в большей мере определять характер отношений героя с проблемой, влиять на ход этих отношений.

В качестве лингвистической практики экстернализация проблемы реализуется в нарративном подходе в практической психологии в форме так называемой экстернализирующей беседы с использованием ряда вопросов. Основная задача консультанта на этапе конструирования клиентом своей проблемы состоит в том, чтобы способствовать проблематизации проблемы, а не самого клиента. Таким образом, клиент помещает проблему во внешний по отношению к себе и своему Я-нарративу контекст, занимая по отношению к ней экспертную позицию. Именно из этой позиции клиенту предлагается распознать, какие смыслы и объяснения он сам приписывает определенным событиям своей жизни.

Будучи участником проблемного поведения, а не самой проблемной личностью, клиент не просто перестраивает собственную речь, но отделяется от проблемы, приобретая больший контроль над своим нежелательным поведением. Нарративный консультант для отделения проблемы от клиента может задавать следующие вопросы: «Могли бы Вы рассказать, как развивались Ваши отношения с проблемой?», «Как бы Вы охарактеризовали Ваши отношения с проблемой на сегодняшний день?», «В какие моменты проблема наиболее сильно влияет на Вас и Вашу жизнь?», «Какие у проблемы планы и мечты по отношению к Вам?».

Лингвистической практикой, связанной с реконструированием проблемы клиента, является деконструктивная беседа. В данном случае предполагается рассмотрение проблемы с различных ракурсов. Нарративный психолог предлагает клиенту помещать проблему в более крупные контексты, которые ее потенциально поддерживают [29, 30]. Он задает следующие вопросы: «Какие “само собой разумеющиеся” способы жизни поддерживают существование проблемы?», «Какая идея стоит за объяснением данной проблемы у людей?». Деконструктивная беседа способствует тому, что клиент обнаруживает более об-

щую историю, удерживающую проблему, а также получает возможность отказаться от нее в пользу более привлекательного рассказа, содержащего ресурсы для клиента [31]. Деконструкция проблемы связана с поиском оснований для идей и позиций клиента, который позволяет человеку осознать, что именно он является автором своей истории и, в конце концов, всей жизни [32].

Заключение

Благодаря накопленным знаниям в рамках сложившейся традиции исследования нарратива в лингвистике в XX в., это понятие в конце 1980-х гг. вышло за границы отдельной научной дисциплины и вызвало более широкую дискуссию, а затем и осмысление учеными других социально-гуманитарных наук, включая психологию [33]. Междисциплинарность нарративного подхода открыла большие возможности в этой области исследования. Сегодня нарративный подход является одним из самых перспективных и активно развивающихся направлений психологической науки и практики, поскольку в нем было предложено исследовать смысловую структуру изменяющейся во времени идентичности в отличие от преобладавшего в XX в. позитивистского взгляда на личность как совокупность относительно стабильных психических атрибутов [34].

Согласно нарративному подходу, субъект посредством нарративных структур не только воспринимает окружающий мир, но и осознает, воображает, совершает личностные выборы [35]. Для осмысления своего жизненного опыта личность обращается к многообразным правилам построения рассказов и бытующим в культуре сюжетным линиям, посредством которых субъект выстраивает жизненную историю и конструирует собственную идентичность [36]. Можно выделить два пути овладения личностью своим жизненным путем. С одной стороны, через овладение структурой собственного времени жизни, с другой – через самоорганизацию событийного пласта жизни. Эти методологические приемы исследования активности личности как становления субъектности посредством нарративных практик рассказывания клиента о случившемся представляют собой механизмы формирования, хранения и ретрансляции развернутого во времени событийного человеческого опыта.

Нарратив, будучи одной из самых распространенных дискурсивных практик, может быть рассмотрен с различных эпистемологических позиций. Данное понятие сопряжено с ключевыми понятиями современной философии, в частности субъектом, языком, опытом, временем. Будучи языковой конструкцией, нарратив может выступать как особое условие приобретения знания, он играет роль своеобразного фокуса, направляющего мышление и помогающего формированию различных

личностных смыслов. Нарративы становятся выразителями норм, смыслов и ценностей определенной культуры, поскольку они зависят от языка и культуры. Одновременно с этим нарративы свидетельствуют об уникальном жизненном опыте, не способном в отношении отдельно взятого клиента оправдать заданные культурные ожидания. Учитывая вышесказанное, нарратив целесообразно анализировать с позиции психолингвистической практики, предполагающей постоянное изменение, обновление континуума нормы / не нормы, проблемности / ресурсности события в жизненном мире клиента.

Реализация потенциала личности в нарративной практике определяется ее готовностью к конструктивной активности, проявлению инициативы, преодолению себя и требований внешней среды посредством не пассивного приспособления к ней, а аутентичной неадаптивной самодетерминации в ходе непрерывного становления субъектности. Последняя понимается как самоиницирование личности, собственно субъектная характеристика, отличающая личность, способную на активное преобразование действительности через продолжение в ней своего нарративного Я, гибкое и мобильное поведение, внутреннюю вовлеченность в происходящие с человеком внутренние и межличностные события.

Литература

1. *Bagautdinov A.A., Minkin M.R., Ivanov A.F., Nizameeva A.M.* Language as a constructor of social and cultural reality // *XLinguae*. 2018. Vol. 11 (1). P. 33–42. DOI: 10.18355/XL.2018.11.01XL.04.
2. *McLeod J.* Qualitative research in counselling and psychotherapy. L. : Sage Publications Ltd., 2001. 352 p.
3. *Петренко В.Ф.* Базовые метафоры как геном (зародыш) будущей теории (на материале психологической науки) // *Вопросы философии*. 2012. № 4. С. 87–98.
4. *Lacan J.* Écrits: A Selection / transl. by Alan Sheridan. N.Y. : W.W. Norton & Co., 1977. 373 p.
5. *Пронн В.Я.* Морфология сказки. М. : Наука, 1969. 168 с.
6. *Ефимкина Р.П.* Пробуждение Спящей красавицы: психологическая инициация женщины в волшебных сказках. СПб. : Речь, 2006. 262 с.
7. *Юнг К.Г.* Человек и его символы. М. : Серебряные нити ; СПб. : АСТ, 1997. 367 с.
8. *Barthes R.* Introduction à l'analyse structurale des récits // *Communications*. 1966. Vol. 8 (1). P. 1–27.
9. *Sarbin T.R.* Narrative Psychology: The storied nature of human conduct. Praeger, 1986. 303 p.
10. *Bruner J.S.* The narrative construction of reality // *Critical Inquiry*. 1991. Vol. 18 (1). P. 1–21. DOI: 10.1086/448619.
11. *White M., Epston D.* Narrative means to therapeutic ends. N.Y. : W.W. Norton & Co., 1990. 229 p.
12. *Hiles D., Čermák I.* Narrative psychology. In: *Handbook of Qualitative Research in Psychology*. L. : Sage Publications Ltd., 2008. P. 147–164.
13. *Madigan S.* Narrative Therapy. Theories of Psychotherapy. American Psychological Association, 2010. 202 p.

14. **Denborough D.** Retelling the stories of our lives: everyday narrative therapy to draw inspiration and transform experience. N.Y. : W.W. Norton & Co., 2014. 310 p.
15. **Shotter J., Gergen K.J.** Texts of identity (Inquiries in social construction series, vol. 2). L. : Sage Publications Ltd., 1989. 244 p.
16. **Penuel W.R., Wertsch J.V.** Vygotsky and identity formation: a sociocultural approach // Educational Psychologist. 1995. Vol. 30 (2). P. 83–92. DOI: 10.1207/s15326985ep3002_5.
17. **Stetsenko A., Arievidt I.** Constructing and deconstructing the self: Comparing post-Vygotskian and discourse-based versions of social constructivism // Mind, Culture and Activity. 1997. № 4. P. 160–173. DOI: 10.1207/s15327884mca0403_3.
18. **Фуко М.** Интеллектуалы и власть: Избранные политические статьи, выступления и интервью / пер. с франц. Б.М. Скуратова ; под общ. ред. В.П. Большакова. М. : Праксис, 2006. Ч. 3. 320 с.
19. **Chiari G., Nuzzo M.L.** Psychological constructivism: A metatheoretical differentiation // Journal of Constructivist Psychology. 1996. № 9. P. 163–184. DOI: 10.1080/10720539608404663.
20. **Watzlawick P.** How Real is Real? N.Y. : Vintage Books, 1977. 266 p.
21. **Кириллова Е.И.** Интенциональная структура слова в психотерапевтической помощи другому // Мир психологии. 2014. № 2 (78). С. 190–201.
22. **Кисляков П.А., Сорокоумова С.Н., Егорова П.А.** Психолингвистическая безопасность личности студента и ее обеспечение в процессе обучения в вузе // Язык и культура. 2020. № 49. С. 199–218. DOI: 10.17223/19996195/49/13.
23. **Potter J., Wetherell M.** Discourse and Social Psychology: Beyond Attitudes and Behavior. L. : Sage Publications Ltd., 1987. 303 p.
24. **Фрейд З.** Психопатология обыденной жизни. М. : Эксмо, 2015. 189 с.
25. **Spence D.P.** Narrative truth and historical truth: Meaning and interpretation in psychoanalysis. N.Y. : W.W. Norton & Co., 1982. 320 p.
26. **McAdams D.P.** Power, intimacy, and the life story. Personological inquiries into identity. N.Y. : Guilford, 1988. 336 p.
27. **Выготский Л.С.** Лекции по психологии. Мышление и речь. М. : Юрайт, 2018. 459 с.
28. **Леонтьев Д.А.** Лабиринт идентичностей: не человек для идентичности, а идентичность для человека // Философские науки. 2009. № 10. С. 5–10.
29. **Brockmeier J., Harre R.** Narrative: problems and promises of an alternative paradigm // Research on language and social interaction. 2010. Vol. 30, № 4. P. 263–283. DOI: 10.1207/s15327973rlsi3004_1.
30. **Жорняк Е.С.** Нарративная психотерапия // Журнал практической психологии и психоанализа. 2005. № 4. URL: <http://psyjournal.ru/articles/narrativnaya-psihoterapiya>
31. **Калмыкова Е.С., Мергенталер Э.** Нарратив в психотерапии: рассказы пациентов о личной истории // Журнал практической психологии и психоанализа. 2002. № 2. URL: <http://psyjournal.ru/articles/narrativ-v-psihoterapii-rasskazy-pacientov-o-lichnoy-istorii-chast-ii>
32. **Lynne G.** Relational ethics in practice: narratives from counselling and psychotherapy. L. : Routledge, 2009. 208 p.
33. **Lau I.Y.M., Lee S.I., Chiu C.Y.** Language, cognition, and reality: constructing shared meanings through communication // The psychological foundations of culture. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates, 2004. P. 77–100.
34. **McLeod J.** Narrative and Psychotherapy. L. : Sage Publications Ltd., 1997. 180 p.
35. **Muntigl P., Horvath, A.O.** “I can see some sadness in your eyes”: When experiential therapists notice a client’s affectual display // Research on Language and Social Interaction. 2014. Vol. 47 (2). P. 89–108. DOI: 10.1080/08351813.2014.900212.
36. **Muntigl P.** Narrative counselling: social and linguistic processes of change. Amsterdam : John Benjamins B.V., 2004. 347 p.

Сведения об авторах:

Карабущенко Наталья Борисовна – доктор психологических наук, профессор, Российский университет дружбы народов (Россия, Москва). E-mail: karabushchenko_nb@pfur.ru

Пилишвили Татьяна Сергеевна – кандидат психологических наук, доцент, Российский университет дружбы народов (Россия, Москва). E-mail: pilishvili_ts@pfur.ru

Сорокоумова Светлана Николаевна – доктор психологических наук, профессор, Российский государственный социальный университет (Москва, Россия); Академия права и управления Федеральной службы исполнения наказаний (Рязань, Россия). E-mail: 4013@bk.ru

Поступила в редакцию 11 августа 2020 г.

NARRATIVE APPROACH IN PSYCHOLOGICAL PRACTICE: LANGUAGE RECONSTRUCTION OF A PROBLEM

Karabuschenko N.B., D.Sc. (Psychology), Professor, Peoples' Friendship University of Russia (Moscow, Russia). E-mail: karabushchenko-nb@rudn.ru

Pilishvili T.S., Ph.D. (Psychology), Associate Professor, Peoples' Friendship University of Russia (Moscow, Russia). E-mail: pilishvili-ts@rudn.ru

Sorokoumova S.N., D.Sc. (Psychology), Professor, Russian State Social University (Moscow, Russia); Academy of Law and Management of the Federal Penitentiary Service (Ryazan Russia). E-mail: 4013@bk.ru

DOI: 10.17223/19996195/51/2

Abstract. The relevance of the topic under study is explained by the increasingly intensive growth of the influence of the narrative approach in psychological counseling as a result of a general narrative turn in the social and human sciences, which began in the second half of the 20th century. Unlike other schools, the narrative approach views speech as a key metaphor for counseling, serving as a source of positive change and improving the quality of individual life. The purpose of the article is to describe the linguistic patterns of psychotherapeutic narrative in the dyad "client – psychologist" as a special type of discursive practice. The idea is substantiated that the linguistic reconstruction of the problem contributes to the formation of the resource aspects of the narrative self of the personality. The article reveals the features of the conversation in a narrative approach, including the problem of externalization and its reconstruction. It is shown that due to the special attention to the language on the part of the psychologist and the client himself, the narrative approach considers a much wider range of social, psychological and philosophical discourses that form a holistic narrative self, capable of self-reconstruction, self-initiation. In this regard, the narrative approach acquires special significance, since it was proposed to investigate the semantic structure of the personality's identity changing over time, in contrast to the prevailing one in the 20th century positivistic view of personality as a set of relatively stable mental attributes. To comprehend his life experience, a person turns to diverse plots that exist in culture, and the rules for constructing narratives, with their help he builds his life history and identity. The realization of a person's potential in narrative practice is determined by its readiness for constructive activity, manifestation of initiative, overcoming oneself and the requirements of the external environment through not passive adaptation to it, but authentic non-adaptive self-determination during the continuous formation of subjectivity. The latter is understood as the self-initiation of personality, the actual subjective characteristic, distinguishing personality, capable of actively transforming reality through the continuation of its "narrative I" in it, flexible and mobile behavior, internal involvement in internal and interpersonal events that occur with a person.

Keywords: narrative approach in psychology; discursive practice; "I" as a narrative; language reconstruction of a problem.

References

1. Bagautdinov A.A., Minkin M.R., Ivanov A.F., Nizameeva A.M. (2018) Language as a constructor of social and cultural reality // *XLinguae*. Vol. 11 (1). pp. 33–42. DOI: 10.18355/XL.2018.11.01XL.04
2. Mcleod J. (2001) *Qualitative research in counselling and psychotherapy*. London. Sage Publications Ltd., 352 p.
3. Petrenko V.F. (2012) Osnovnyye metafory kak genom (zarodysh) budushchey teorii (na materiale psikhologicheskoy nauki) [Basic metaphors as a genome (germ) of a future theory (based on the material of psychological science)] // *Voprosy filosofii*. No 4. pp. 87–98.
4. Lacan J. (1977) *Écrits: A Selection*, transl. by Alan Sheridan. N.Y.: W.W. Norton & Co., 373 p.
5. Propp V.Ya. (1969) *Morfologiya skazki* [Morphology of a fairy tale]. M.: Nauka, 168 p.
6. Efimkina R.P. (2006) Probuzhdeniye Spyashchey Krasavitsy: psikhologicheskoye posvyashcheniye zhenshchiny v skazki [Awakening of the Sleeping Beauty: the psychological initiation of a woman in fairy tales]. St. Petersburg: Speech, 262 p.
7. Jung K.G. (1997) *Chelovek i yego simvoly* [Man and his symbols]. M.: Silver threads; St. Petersburg: AST, 367 p.
8. Barthes R. (1966) Introduction à l'analyse structurale des récits // *Communications*. Vol. 8 (1). pp. 1–27.
9. Sarbin T.R. (1986) *Narrative Psychology: The storied nature of human conduct*. Praeger, 303 p.
10. Bruner J.S. (1991) The narrative construction of reality // *Critical Inquiry*. Vol. 18 (1). pp. 1–21. DOI: 10.1086/448619
11. White M., Epston D. (1990) *Narrative means to therapeutic ends*. N.Y.: W.W. Norton & Company, 229 p.
12. Hiles D., Čermák I. (2008) Narrative psychology. In: *Handbook of Qualitative Research in Psychology* Willig, C. –Stainton-Rogers W. (Eds.). London: Sage Publications Ltd., pp. 147–164.
13. Madigan S. (2010) *Narrative Therapy. Theories of Psychotherapy*. American Psychological Association, 202 p.
14. Denborough D. (2014) *Retelling the stories of our lives: everyday narrative therapy to draw inspiration and transform experience*. N.Y: Norton & Company, 310 p.
15. Shotter J., Gergen K.J. (1989) *Texts of identity* (Inquiries in social construction series, vol. 2). London: Sage Publications Ltd., 244 p.
16. Penuel W.R., Wertsch J.V. (1995) Vygotsky and identity formation: a sociocultural approach // *Educational Psychologist*. Vol. 30 (2). pp. 83–92. DOI: 10.1207/s15326985ep3002_5
17. Stetsenko A., Arievidt I. (1997) Constructing and deconstructing the self: Comparing post-Vygotskian and discourse-based versions of social constructivism // *Mind, Culture and Activity*. No 4. pp. 160–173. DOI: 10.1207/s15327884mca0403_3
18. Foucault M. (2006) *Intelligentsiya i vlast': izbrannyye politicheskiye stat'i, rechi i interv'yuy* [Intellectuals and Power: Selected Political Articles, Speeches, and Interviews] / Per. with french B.M. Skuratova under the general editorship. In P. Bolshakova. M.: Praxis, Part 3. 320 p.
19. Chiari G., Nuzzo M.L. (1996) Psychological constructivism: A metatheoretical differentiation // *Journal of Constructivist Psychology*. No 9. pp. 163–184. DOI: 10.1080/10720539608404663
20. Watzlawick P. (1977) *How Real is Real?* Vintage Books, N.Y. 266 p.
21. Kirillova E.I. (2014) Intentsional'naya struktura slova v psikhoterapevticheskoy pomoshchi drugomu [The intentional structure of a word in psychotherapeutic assistance to another] // *Mir psikhologii*. No. 2 (78). pp. 190–201.

22. Kislyakov P.A., Sorokoumova S.N., Egorova P.A. (2020) Psikholingvisticheskaya bezopasnost' lichnosti studenta i yeye obespecheniye v uchebnom protsesse v vuze [Psycholinguistic safety of a student's personality and its provision in the learning process at a university] // *Yazyk i kul'tura*. No. 49. pp. 199–218. DOI: 10.17223 / 19996195/49/13
23. Potter J., Wetherell M. (1987) *Discourse and Social Psychology: Beyond Attitudes and Behavior*. London: Sage Publications Ltd., 303 p.
24. Freud Z. (2015) *Psikhopatologiya obydennoy zhizni* [Psychopathology of everyday life]. M.: Eksmo, 2015. 189 p.
25. Spence D.P. (1982) Narrative truth and historical truth: Meaning and interpretation in psychoanalysis. N.Y.: Norton, 320 p.
26. Mcadams D.P. (1988) Power, intimacy, and the life story. *Personological inquiries into identity*. N.Y.: Guilford. 336 p.
27. Vygotsky L.S. (2018) *Lektsii po psikhologii. Myshleniye i rech'* [Lectures on psychology. Thinking and Speech]. M.: Yurayt, 459 p.
28. Leontiev D.A. (2009) Labirint identichnostey: ne lichnost' dlya lichnosti, a lichnost' dlya cheloveka [Labyrinth of identities: not a person for identity, but identity for a person] // *Filosofskiye nauki*, No. 10. pp. 5–10.
29. Brockmeier J., Harre R. (2010) Narrative: problems and promises of an alternative paradigm // *Research on language and social interaction*, Vol. 30. No. 4. pp. 263–283. DOI: 10.1207/s15327973rlsi3004_1
30. Zhornyak E.S. (2005) *Narrativnaya psikhoterapiya* [Narrative Psychotherapy] // *Zhurnal prakticheskoy psikhologii i psikhoanaliza*, No. 4. The article is available online: <http://psyjournal.ru/articles/narrativnaya-psihoterapiya>
31. Kalmykova E.S., Mergentaler E. (2002) *Narrativ v psikhoterapii: rasskazy patsiyentov o lichnoy istorii* [Narrative in psychotherapy: patient stories about personal history] // *Zhurnal prakticheskoy psikhologii i psikhoanaliza*, No. 2. The article is available online: <http://psyjournal.ru/articles/narrativ-v-psihoterapii-rasskazy-pacientov-o-lichnoy-istorii-chast-ii>
32. Lynne G. (2009) *Relational ethics in practice: narratives from counselling and psychotherapy*. Rutledge, 208 p.
33. Lau I.Y.M., Lee S.I., Chiu C.Y. (2004) Language, cognition, and reality: constructing shared meanings through communication. In: M. Schaller & C.S. Crandall (Eds.), *The psychological foundations of culture*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. pp. 77–100.
34. Mcleod J. (1997) *Narrative and Psychotherapy*. London: Sage Publications Ltd. 180 p.
35. Muntigl P., Horvath, A.O. (2014) “I can see some sadness in your eyes”: When experiential therapists notice a client's affectual display // *Research on Language and Social Interaction*, Vol. 47 (2). pp. 89–108. DOI: 10.1080/08351813.2014.900212
36. Muntigl P. (2004) *Narrative counselling: social and linguistic processes of change*. Amsterdam: John Benjamins B.V., 347 p.

Received 11 August 2020

ФРЕЙМОВЫЙ АНАЛИЗ ТЕРМИНОЛОГИИ МИГРАЦИОННОГО ПРАВА

С.Л. Мишланова, Н.В. Бисерова, А.А. Филиппова

Аннотация. Представлен сопоставительный анализ двух направлений терминоведения – традиционного и современного. Охарактеризован объект терминоведческих исследований: от термина и терминосистем в традиционном направлении до терминологии, объединяющей в себе как термины, так и терминологическую лексику, – в современном. Рассмотрен когнитивно-дискурсивный подход к исследованию терминологии, описаны его теоретико-методологические основы. В логике когнитивно-дискурсивного подхода образование понятий и их языковых репрезентантов происходит в дискурсе – вербальной опосредованной деятельности в специальной предметной области, вследствие чего исчезают жесткие оппозиции изучения терминов в словаре и сфере функционирования, дифференциации терминов и общезыковой лексики, противопоставления научного и обыденного знания и т.п. Диалектическое единство изменчивого и постоянного, тождественного и различного реализуется в теории терминологического варьирования, согласно которой последнее рассматривается как процесс (взаимодействие терминов и общезыковой лексики) и результат (терминология как совокупность терминов и их вариантов, терминологическая лексика). Терминологическое варьирование в дискурсе реализуется как действие деривационного механизма терминологизации и (или) детерминологизации на основе тождества понятия. Методологические основы исследования терминологии в дискурсе определяются исходя из ее интегративного характера и структуры образующего ее понятия (фрейма). Предложена методика фреймового анализа терминологии, которая включает как систематизацию понятия, так и семантические характеристики репрезентирующих его языковых единиц с учетом широкого лингвистического и экстралингвистического контекста. Методика фреймового анализа терминологии состоит из трех основных этапов: понятийно-фреймового, корпусно-терминологического и дефиниционного. Первый этап – формирование понятия на основе освоения определенной предметной сферы и его фреймовое моделирование. Второй этап – извлечение терминов и терминологической лексики из лексикографических и дискурсивных источников. На третьем этапе предпринимается семанτικο-когнитивный анализ словарных и контекстуальных дефиниций, моделируется пропозициональная структура дефиниций, позволяющая выявлять специфику репрезентации признаков понятия в терминосистеме и терминологической лексике. Фреймовый анализ применен для исследования терминологии миграционного права. На первом этапе определена структура понятия, включающая два обязательных компонента – правовой и миграционный. На втором этапе из корпуса отраслевых словарей извлечены термины и словарные дефиниции, а из медийного дискурса – терминологическая лексика и контекстуальные дефиниции. На третьем этапе в результате семанτικο-когнитивного анализа созданы пропозициональные модели дефиниций терминов и терминологической лексики, выявлены различия полученных

дефиниционных моделей. Во-первых, в пропозициональной модели контекстуальных дефиниций в дополнение к понятийным компонентам (правовому и миграционному) добавляется прагматический (оценочный). Во-вторых, пропозициональные модели словарных и контекстуальных дефиниций различаются по соотношению компонентов понятия: в первых преобладает правовой компонент, во вторых – миграционный. Методика фреймового анализа применима для изучения терминологии, терминологического варьирования, динамики языковой номинации в дискурсе. Данная методика может выступать составной частью более масштабных исследований, таких как критический анализ дискурса.

Ключевые слова: терминология; термин; терминологизация; детерминологизация; варьирование терминологии; фрейм; фреймовый анализ; фреймовое моделирование дефиниций; миграционное право.

Введение

В лингвистике XX в. одним из самых востребованных направлений оказалось терминоведение, что связано с возросшей интенсивностью научно-технического прогресса [1]. Терминоведение – наука о терминах или наименованиях научных понятий. Термины создаются в процессе освоения определенной предметной области (медицина, физика, экология и др.), с их помощью полученные знания фиксируются в отраслевых словарях и используются в научной коммуникации. Исходя из своего предназначения, термины должны соответствовать требованиям отраслевых стандартов, а именно принадлежать системе, соотносимой с системой понятий, иметь дефиницию – логически структурированное определение научного понятия, быть краткими, благозвучными, однозначными, не иметь синонимов, оценочной и эмоциональной окраски [2]. Основная задача терминоведения заключается в стандартизации терминов и упорядочении терминосистем. Освоение какой-либо частно-отраслевой терминосистемы происходит в процессе профессиональной подготовки и профессиональной деятельности, специализация в определенной предметной области не устаревает и обеспечивает трудовую самоактуализацию специалиста («образование на всю жизнь»). При этом человек достигает высокого экспертного уровня в одной (редко более чем в одной) профессиональной сфере, имея обыденные представления о других предметных областях.

На рубеже XX–XXI вв. под влиянием глобализационных процессов усилились тенденции развития «общества знания» (knowledge-based society). В связи с этим расширился и объект терминологических исследований: если традиционное терминоведение было ориентировано на изучение терминов исключительно в составе терминосистем, то приоритетом современного терминоведения является функционирование терминов как в профессиональном, так и непрофессиональном дискурсе. Ключевой задачей терминоведения становится изучение взаимо-

действия научного и обыденного знания, терминов и общезыковой лексики. «Общество знания» стремится обеспечить доступ к знаниям каждому человеку, поскольку каждый член общества участвует в производстве знания, с одной стороны, являясь при этом перманентным потребителем знания («образование через всю жизнь»), с другой. Стремительный рост знания и появление новых предметных областей вызывают необходимость неоднократной смены профессии (ср. «трансфессия»), автономного обучения до уровня, позволяющего решать жизненные задачи (не обязательно экспертного), развития терминологической компетенции [3, 4].

Осмысляя теоретические основы, необходимые для определения объекта современного терминоведения, позволяющего изучать взаимодействие терминов и общезыковой лексики, отметим, что динамические аспекты термина уже попали в сферу исследовательских интересов.

В первую очередь отметим исследования, констатирующие взаимодействие общезыковой и терминологической лексики, примером которых является известная работа А.А. Реформатского: «...между терминами и не терминами происходит постоянный обмен: слова общего языка, утрачивая некоторые свои свойства, становятся терминами (не переставая быть фактами общего языка: мушка на стволе ружья), и, наоборот, термины входят в общий язык (чуять, следить, травить – из охотничьей терминологии)» [5. С. 35].

Другую группу работ составляют исследования, изучающие феномены терминологизации и детерминологизации. Терминологизация – это процесс перехода общеупотребительных слов в терминологию. Наряду с явлением терминологизации, наблюдается и обратный процесс – освоение общелитературным языком специальных единиц, их детерминологизация. В ряде случаев детерминологизацией называют уже сам факт появления лексической единицы со специальным значением в общеупотребительном языке [6–8]. В других исследованиях отмечают, что при детерминологизации термин теряет свою строгую концептуальность, системность, однозначность и приобретает прагматические свойства, которых он прежде был лишен, т.е. возникает новое слово с терминологическим значением, требующее уже не дефиниции, а толкования [9]. Более того, считается, что терминологическое слово становится общеупотребительным после того, как оно подвергнется обработке в публицистических или беллетристских произведениях [10].

Особо следует отметить вклад В.М. Лейчика в определение механизма взаимодействия общезыковой лексики и терминов, отметившего, что термин образуется на основе общезыкового слова, поскольку слово является «языковым субстратом» термина [11]. Дальнейшее изучение производности термина от «языкового субстрата» осуществлялось в русле теории деривации [12, 13]. В частности, описан дериваци-

онный механизм терминообразования, при этом терминологизация охарактеризована М.Л. Алексеевой как процесс, интерпретируемый в трех аспектах: семантическом – как процесс порождения семантически производной единицы; семиологическом – как процесс перекодирования слов естественного языка; коммуникативном – как процесс, происходящий в ходе создания новых научных текстов. В ходе данного процесса слово естественного языка проходит глубинную стадию концептуальной обработки [14]. Кроме того, изучены деривационные аспекты терминологизации как процесса развития языкового знака в дискурсе [15], метафорического терминопорождения в научном и научно-популярном дискурсе [14, 16, 17]. В ходе изучения терминологизации и детерминации в дискурсе обнаружено многообразие деривационных моделей термина, актуализирующих этапы текстообразования. Иными словами, деривационный механизм терминообразования обуславливает появление вариантов термина, что позволяет признать варьирование термина закономерным явлением. Косвенным подтверждением тому служат исследования варьирования терминов как в сфере терминофиксации, так и за ее пределами [1, 18–27].

Безусловный интерес представляют работы, посвященные варьированию термина. Прежде все необходимо отметить, что практически все исследователи опираются на положения теории языковой вариантности. В логике вариологического подхода варьирование единиц языка понимается как фундаментальное свойство языковой системы, «способ существования и функционирования всех без исключения единиц языка» [28], в основе которого лежит асимметрия языкового знака [29]. Как отмечала Е.С. Кубрякова, варьирование представляет собой процесс и (или) результат появления у исходной единицы неких модифицирующих ее в том или ином отношении разновидностей, или вариантов, не меняющих сущностных характеристик и потому не затрагивающих тождества единицы самой себе [30].

Теоретические аспекты варьирования терминов представлены в исследовании К.Я. Авербуха, который разграничил варьирование в пределах тождества слова и тождества понятия. Предполагается, что инварианты термина и слова различны: у слова – двусторонняя единица, лексема, а у термина – односторонняя, сигнификат. Слово в процессе функционирования может варьироваться в пределах тождества самому себе, а термин – в границах выражения идентичного понятия [18]. Варьирование в пределах понятия можно соотнести с «семиотическим континуумом», «пограничным пространством», образующимся на пересечении взаимодействующих подпространств: «своего» и «чужого», «гармонически организованного» и «хаотического», «безопасного» и «враждебного» и т.д. [31]. Так, например, в процессе детерминации образуется континуум вариантов термина, которые, с одной сторо-

ны, стабильны (сохраняют связь со специальным понятием), с другой стороны, проницаемы для проникновения «чужого» (способны к варьированию). Схематически процессы терминологизации и детерминологизации, а также континуум вариантов термина представлены на рис. 1.

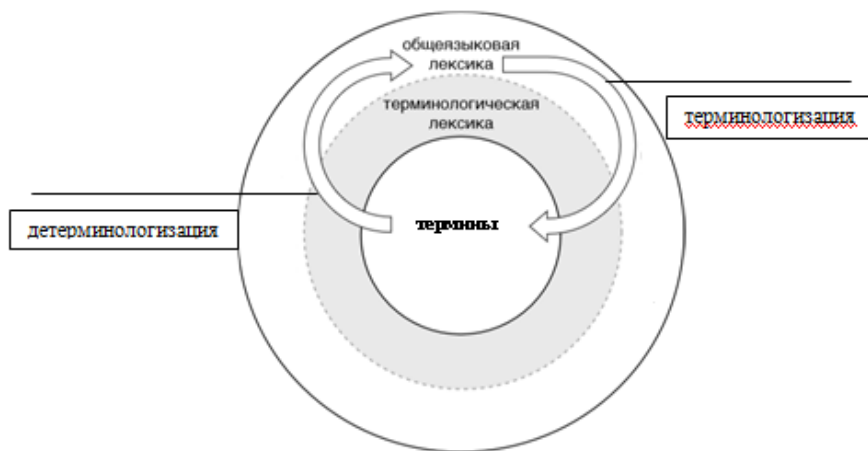


Рис. 1. Динамические процессы в терминологии

На рис. 1 представлены три группы лексики, занимающие разные зоны. Ядерную, или центральную, зону занимает терминология, в приядерной зоне расположена терминологическая лексика (о дифференциации терминологии и терминологической лексики см. [18]), дальше всего от ядра находится общезыковая лексика. Терминологическая лексика, расположенная между терминологией и общезыковой лексикой и сочетающая в себе их черты, представляет собой континуум вариантов термина. Таким образом, на рис. 1 представлены две лексические зоны – периферийная (общезыковая) и ядерно-приядерная. Последняя включает термины и терминологическую лексику и, таким образом, представляет собой *терминологию*. На основании вышеизложенного считаем возможным в качестве объекта современного терминоведения определить *терминологию* как интегративный феномен, обусловленный взаимодействием терминосистемы и общезыковой лексики.

Практическая методология

Расширение объекта терминоведения неизбежно ведет к пересмотру его методологических основ. В рамках традиционного терминоведения предпочтение отдается аспектуальному подходу – ономастическому или семасиологическому. Первый подход предназначен для изучения термина как репрезентанта понятия, при этом термин

представляет собой скорее символ или символическую формулу, а не языковую единицу («особое слово»). Второй подход в большей мере реализуется в нормативно-классификационной деятельности, т.е. стандартизации и упорядочении терминов в соответствии с отраслевыми нормами и стандартами, в том числе языковыми, вследствие чего термин приобретает статус «слова в особой функции».

Терминология как объект современного терминоведения, интегрирующий терминосистему и терминологическую лексику, предполагает разработку комплексной методики исследования, позволяющей изучать как термин, так и континуум его вариантов (семасиологический подход) в пределах тождества понятия (ономазиологический подход). Если в семасиологическом аспекте мы включаем в терминологию наряду с терминами терминологическую лексику – «континуум терминологических вариантов», то в ономазиологическом аспекте мы должны также допускать и расширение способа репрезентации понятия в дополнение к строгой логике научной систематизации. Следовательно, при создании методики анализа терминологии необходимо, по К.Я. Авербуху, исходить из «тождества понятия», однако диапазон «тождества» должен позволить изучать как термины, так и терминологическую лексику, т.е. подвести исследование специализированной лексики и ее вариантов к единому «знаменателю» и не потерять при этом специфику каждого компонента.

При разработке анализа терминологии целесообразно в первую очередь принимать во внимание такое структурирование знания, которое включает как систематизацию понятия, так и семантические характеристики репрезентирующих его языковых единиц с учетом широкого лингвистического и экстралингвистического контекста. Полученную в результате этой процедуры структуру знания называют фреймом, а саму процедуру – фреймовым анализом. Считается, что свойства фрейма (категориальный принцип организации знания, представления о типизированной ситуации, четко выстроенная иерархическая структура, наличие конвенционального начала и возможность динамики) обуславливают эффективность применения методики фреймового анализа для исследования терминологии: «Несомненным достоинством <...> фреймового анализа является возможность привлечения всего объема необходимой информации – лингвистической и экстралингвистической, учета языковых и неязыковых знаний, позволяющих выявить специфику значения, отличающую его от значения остальных лексических единиц, составляющих языковую систему» [32. С. 29–30].

В терминологических исследованиях встречаются два вида фреймового моделирования понятия. Первый позволяет представить терминологию «как результат взаимодействия языка, культуры и мышления; обратить внимание на культурно-специфические характеристики, что не всегда удается при традиционном подходе» [Там же]. Второй

– моделирование фрейма в виде пропозиции – дает возможность выявлять и описывать специфику реализации понятийного признака в дискурсе, что находит применение в тезаурусном моделировании, дидактике обучения специалистов и переводчиков [22, 25, 33, 34]. В целом представленные возможности фреймового анализа позволяют рассматривать его в качестве методологической основы исследования терминологии. Более того, исходя из интегративного характера терминологии, полагаем, что при разработке комплексной методики исследования будут задействованы оба вида фреймового моделирования понятия.

В обобщенном виде методику фреймового анализа понятия можно представить следующим образом. Методика включает три основных этапа – понятийно-фреймовый, корпусно-терминологический и дефиниционный. Первый этап – формирование понятия на основе освоения определенной предметной сферы и его фреймовое моделирование. Второй этап – извлечение терминов из словарных дефиниций и терминологии из контекстов ее употребления [35]. На третьем этапе принимается семантико-когнитивный анализ словарных и контекстуальных дефиниций, моделируется пропозициональная структура дефиниций, позволяющая выявлять специфику репрезентации признаков понятия в терминосистеме и терминологии.

Таим образом, методика фреймового анализа терминологии включает три последовательных этапа – понятийно-фреймовый, корпусно-термино-логический и дефиниционный, каждый из которых содержит ряд подэтапов, и имеет следующий вид.

Этап 1. Понятийно-фреймовый:

- а) изучение и анализ литературы специальной предметной сферы, формирование понятия;
- б) фреймовое моделирование понятия.

Этап 2. Корпусно-терминологический:

- а) составление корпуса отраслевых словарей;
- б) извлечение терминов и их словарных дефиниций;
- в) составление корпуса медийных текстов;
- г) извлечение терминологии и контекстуальных дефиниций.

Этап 3. Дефиниционный:

- а) семантико-когнитивный анализ словарных дефиниций;
- б) семантико-когнитивный анализ контекстуальных дефиниций;
- в) дефиниционное моделирование терминологии.

Характеризуя данную методику, отметим, что ее принципиальным отличием является составление на базе одного понятия двух двойных исследовательских корпусов – корпуса отраслевых словарей (являющегося источником терминов и словарных дефиниций) и корпуса текстов (из которых извлекаются единицы терминологии и их контекстуальные дефиниции). Дефиниционное моделирование также осу-

ществляется на основе словарных дефиниций терминов и контекстуальных дефиниций терминологии с последующим построением общей пропозициональной модели дефиниций терминологии.

Экспериментальное исследование и результаты

Фреймовое моделирование терминологии актуально при изучении социально значимых предметных областей (медицины, права и др.) [36], т.е. таких областей, понятия которых необходимы для каждого члена общества, в связи с чем в коммуникацию знания активно вовлекаются средства массовой информации. В них освещаются социально значимые события, создаются информационные поводы, которые предоставляют обширный материал для анализа терминологии. Одной из социально значимых предметных сфер является миграционное право, регламентирующее миграционно-правовые отношения и активно освещаемое в медийном дискурсе. В связи с этим считаем целесообразным применить разработанную методику фреймового анализа для изучения терминологии предметной сферы *миграционное право* на материале терминологических глоссариев (терминосистема) и медийного дискурса (терминолексика).

На **первом этапе** анализа терминологии (понятийно-фреймовом) предполагается изучение специальной литературы предметной сферы с целью формирования понятия, а также фреймовое моделирование данного понятия. На его **первом подэтапе** осуществляется вхождение в специальную сферу, изучаются статьи, монографии, официальные правовые источники миграционного права, отчеты международных организаций [37–41]. Так, на основе изученных литературных источников считаем миграционное право отраслью права, «посредством которой государства регулируют аспекты миграции на международном уровне, общественные отношения, связанные с въездом и выездом, пребыванием и проживанием граждан одного государства на территории другого» [42, 43]. Данная сфера характеризуется относительно недавним появлением (XX в.), активно взаимодействует со смежными сферами, носит коллаборативный характер [44]. Ее понятийно-терминологический аппарат находится в стадии формирования и представляет интерес для изучения. В рамках настоящей статьи рассматривается одна из центральных категорий изучаемой предметной сферы – «субъект миграционного права», т.е. «индивидуальные и коллективные участники миграционных отношений, объединенные взаимными правами и обязанностями по поводу территориального перемещения» [42, 43]. На **втором подэтапе первого этапа** производится фреймовое моделирование понятия «Субъект миграционного права» (рис. 2). Междисциплинарный характер самой предметной сферы «Миграционное право» опреде-

ляет двусоставную структуру любого понятия данной сферы, содержащего два облигаторных компонента: миграционный и правовой. Миграционный компонент понятия отражает территориальный аспект миграции, который включает условия перемещения: направление, способ, причину перемещения и т.д. Правовой компонент отражает информацию о конкретных правах и обязанностях субъектов, возможных моделях поведения, ссылках на правовые документы. В итоге структурированное понятие – фрейм «субъект миграционного права» имеет два облигаторных компонента: миграционный и правовой, а также организован в виде иерархии уровней – от общих к конкретным.

На **первом** – самом обобщенном – уровне фрейма миграционный компонент представлен понятийными подкатегориями *субъекты* и *объекты*, а правовой компонент содержит подкатегории *права* и *обязанности*. На **втором** уровне данные фрагменты фрейма подразделяются на более конкретные. Так, в миграционном компоненте фрагменты субъекты и объекты содержат подкатегории *пространство*, *время*, *причина* и т.д. В правовом компоненте фрейма фрагменты права и обязанности имеют подкатегории *нормы права*, *правовые последствия* и т.д. На **третьем** – самом конкретизированном – уровне фрейма миграционный компонент содержит такие подкатегории, как *иностраннный гражданин*, *лицо без гражданства* и т.д., а правовой компонент имеет подкатегории *соблюдение или нарушение нормы права*, *благоприятные или неблагоприятные правовые последствия* и т.д. В настоящем исследовании фрейм имеет три уровня, которые не являются конечными и при дополнительных исследованиях их количество может увеличиваться.

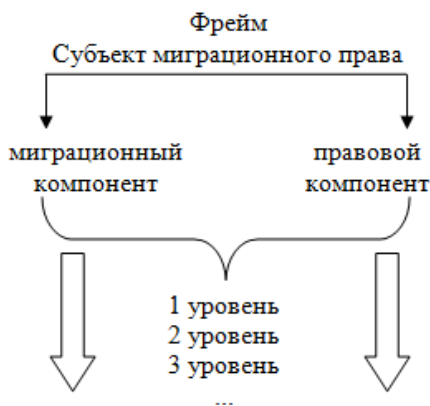


Рис. 2. Фрейм «субъект миграционного права»

На **втором этапе** исследования (корпусно-терминологическом) составляется два корпуса терминологии миграционного права из отрас-

левых словарей и медийных текстов. На его **первом подэтапе** собирается корпус терминологических глоссариев по миграционному праву [45–47]. На **втором подэтапе второго этапа** из этих терминологических глоссариев по заголовочному слову методом контент-анализа извлекается корпус терминов, репрезентирующих понятийную категорию «Субъект миграционного права», и их дефиниций. Полученный корпус насчитывает 1 тыс. единиц анализа.

На **третьем подэтапе второго этапа** собирается корпус медийных текстов. Под медийными текстами мы понимаем совокупность электронных версий газетных текстов по теме «Миграционный кризис», в которых представлено понятие «субъект миграционного права». Значительную часть мировой повестки дня в 2015 г. составили газетные статьи об Европейском миграционном кризисе. В первую очередь он коснулся Франции, которая, в силу своего геополитического положения, оказалась в большей степени, по сравнению с другими странами, вовлеченной в миграционный кризис, спровоцированный военными конфликтами на Ближнем Востоке. Из статистического отчета французской прессы следует, что в 2015 г. теме миграционного кризиса посвящено 1 903 статьи, что в среднем составляет 5,2 сюжета в день [48]. Для изучения терминологии миграционного права в качестве источника языкового материала мы привлекаем электронные версии французских центральных печатных изданий *Le Monde*, *Le Monde diplomatique*, *20 minutes*, *Le Courrier International*, *L'Express*, *Le Point* в объеме 20 тыс. печатных знаков. При выборе данных СМИ мы ориентировались на их нейтральный характер и отсутствие полярных политических взглядов на происходящие события. Составляющие корпус газеты изданы в 2015 г. в период широкого освещения Европейского миграционного кризиса.

На **четвертом подэтапе второго этапа** методом контент-анализа из газетных текстов извлекаются контексты, в которых говорится о субъекте миграционного права. В каждом контексте выделяется номинация, вербализующая изучаемое понятие. Контекст должен быть достаточным для выведения контекстуальной дефиниции. Например, в одной из статей был выделен следующий контекст: «*Chaque Syrien, après s'être enregistré, a droit à une place dans une tente et à deux repas par jour. Il reçoit des bons d'alimentation et des soins médicaux gratuits, mais pas d'argent. Il leur est impossible de travailler officiellement parce qu'ils n'ont pas le statut de réfugiés*» [49]. Из контекста извлекается номинация **Syrien** и создается контекстуальная дефиниция, основанная на родо-видовых отношениях. Так, субъект миграционного права определяется как *'сириец, после регистрации имеющий право на место в палаточном городе и двухразовое питание, бесплатную медицинскую по-*

мощь, не получающий денежной помощи, без возможности официального заработка, не имеющий статуса беженца'.

Корпус номинаций и их дефиниций составляет вручную. Объем собранного корпуса насчитывает 2 тыс. номинаций и их контекстуальных дефиниций.

На **третьем этапе** исследования (дефиниционном) проводится семантико-когнитивный анализ дефиниций терминологии миграционного права, а также дефиниционное моделирование данной терминологии. На **первом подэтапе третьего этапа** осуществляется семантико-когнитивный анализ словарных дефиниций терминов миграционного права. Для этого проводится компонентный анализ дефиниции, который «представляет собой выделение сем и описание значений как упорядоченной совокупности сем. Сема – это компонент значения, отражающий отличительный признак денотата слова (предмета, явления, процесса)» [50]. Рассмотрим пример компонентного анализа дефиниции термина в терминологическом глоссарии миграционного права. Обратимся к дефиниции термина *demandeur d'asile* (лицо, ищущее убежище): *'personne demandant à obtenir son admission sur le territoire d'un Etat en qualité de réfugié et attendant que les autorités compétentes statuent sur sa requête. En cas de décision de rejet, le demandeur débouté doit quitter le territoire de l'Etat considéré; il est susceptible de faire l'objet d'une mesure d'expulsion au même titre que tout étranger en situation irrégulière, à moins qu'une autorisation de séjour lui soit accordée pour des raisons humanitaires ou sur un autre fondement'* (лицо, желающее быть допущенным в страну в качестве беженца и ждущее решения по своему заявлению на статус беженца в соответствии с имеющимися международными и национальными законодательными нормами; в случае отказа оно должно покинуть страну, и может быть выдворено из нее так же, как и любой другой иностранец, находящийся на незаконном положении, исключая случаи, когда разрешение остаться выдается по гуманитарным или иным причинам) (перевод наш. – Авт.) [46].

Проведем компонентный анализ данной дефиниции и выделим следующие семы: *'personne demandant à obtenir son admission dans Etat'* (лицо, желающее быть допущенным в страну), *'territoire de l'Etat considéré'* (территория страны назначения), *'en qualité de réfugié'* (в качестве беженца), *'étranger en situation irrégulière'* (иностранец на незаконном положении), *'mesure d'expulsion'* (выдворение из страны), *'raisons humanitaires'* (гуманитарные причины), *'autorisation de séjour accordée'* (разрешение остаться в стране назначения). Семы, выделенные в дефиниции методом компонентного анализа, соотнесем с компонентами фрейма. Так, сема *'personne demandant à obtenir son admission dans Etat'* (лицо, желающее быть допущенным в страну) соотносится с компонентом фрейма «иностранец», сема *'territoire de*

l'Etat considéré (территория страны назначения) – с компонентом фрейма «из исходной страны в страну назначения», сема *'en qualité de réfugié'* (в качестве беженца) – с компонентом фрейма «вынужденное перемещение», сема *'étranger en situation irrégulière'* (иностранец на незаконном положении) – с компонентом «нарушение нормы обязанностей», сема *'mesure d'expulsion'* (выдворение из страны) – с компонентом «неблагоприятные правовые последствия», сема *'raisons humanitaires'* (гуманитарные причины) – с компонентом «соблюдение нормы прав», сема *'autorisation de séjour accordée'* (разрешение остаться в стране назначения) – с компонентом «благоприятные правовые последствия».

Итак, в дефиниции содержится семь понятийных компонентов фрейма, три из которых («иностранец», «из исходной страны в страну назначения», «вынужденное перемещение») являются миграционными, а четыре («нарушение нормы обязанностей», «неблагоприятные правовые последствия», «соблюдение нормы прав», «благоприятные правовые последствия») – правовыми. Иными словами, из семи понятийных компонентов фрейма три миграционных компонента составляют 43%, а четыре правовых компонента – 57%. Семантико-когнитивный анализ показал, что правовой компонент модели дефиниции незначительно, но преобладает над миграционным компонентом понятия «Субъект миграционного права».

Проведенный семантико-когнитивный анализ дефиниций терминов, репрезентирующих понятие «субъект миграционного права», выявил, что семы словарных дефиниций соотносятся со следующими компонентами изучаемого понятия: *права* (29%), *объекты* (26%), *субъекты* (23%), *обязанности* (22%). Количественный анализ понятийных компонентов 1 тыс. словарных дефиниций показал, что правовой компонент фрейма (55%) преобладает над миграционным (45%).

Перейдем ко **второму подэтапу третьего этапа** исследования, посвященному семантико-когнитивному анализу контекстуальных дефиниций терминологии в медийных текстах. Рассмотрим следующий контекст: *«Pour les uns, une minorité de vrais réfugiés doit être distinguée de «faux» demandeurs d'asile, au pays étranger, qui chercheraient à abuser de la procédure d'asile tout en profitant de notre politique d'accueil et qui nuiraient aux "vrai"»* [49]. Выделим номинацию **«faux» demandeurs d'asile** («ложные» лица, ищущие убежищ) и построим его родовидовую контекстуальную дефиницию. Так, субъекты миграционного права – *«лица, противопоставленные «настоящим» беженцам, перемещающиеся в другую страну, нарушающие процедуру получения убежища, пользующиеся приемом принимающей культуры, наносящие вред «настоящим» беженцам»*. Методом компонентного анализа выделим семы данной дефиниции: *'pays étranger'* (другая страна), *'en*

profitant de politique d'accueil (воспользоваться политикой приема), *'procédure d'asile'* (процедура предоставления убежища).

Соотнесем семы данной дефиниции с компонентами фрейма. Так, сема *'pays étranger'* (другая страна) соотносится с компонентом фрейма «страна назначения», сема *'en profitant de politique d'accueil'* – с компонентом фрейма «нарушение нормы обязанностей», сема *'procédure d'asile'* (процедура предоставления убежища) – с компонентом фрейма «соблюдение нормы прав».

Кроме понятийного компонента, в структуре данной контекстуальной дефиниции обнаруживается прагматический компонент в виде оценочных сем *'nuire'* (вредить), *'abuser'* (злоупотребить), которые задают отрицательную оценочную квалификацию деятельности объекта оценки – *«faux» demandeurs d'asile* («ложные» лица, ищущие убежище). В контексте под «настоящими беженцами» подразумеваются *«лица, получившие официальный статус беженца, располагающие правами и обязанностями, в соответствии с конвенцией о статусе беженцев»* (1951 г.), в то время как понятие *«faux» demandeurs d'asile* («ненастоящие» лица, ищущие убежище) в контексте содержит отрицательные коннотации за счет представления данных лиц как «нарушителей правил въезда и пребывания в стране назначения» (*'abuser de la procédure d'asile'*), «приносящих вред» (*'nuiraient'*) «настоящим беженцам».

В результате выявлено, что в данной словарной дефиниции содержится пять сем, выделенных в ходе семантико-когнитивного анализа, одна из которых соотносится с миграционным компонентом фрейма, две – с правовым компонентом и две – с прагматическим (отрицательной оценкой). Иными словами, из пяти понятийных компонентов фрейма один миграционный компонент составляет 20%, два правовых компонента – 40%, кроме того, прагматический компонент также составляет 40%. Семантико-когнитивный анализ показал, что правовой компонент пропозициональной модели дефиниции (40%) вдвойне превосходит миграционный (20%). По итогам семантико-когнитивного анализа дефиниций терминологии в глоссариях и медийных текстах можно сделать выводы, что пропозиционально-фреймовые модели дефиниций варьируются в зависимости от преобладания миграционного или правового компонентов понятийной структуры. Кроме того, в ходе анализа контекстуальных дефиниций терминологии выяснилось, что в них, помимо двусоставной структуры понятия, включающего миграционный и правовой компоненты, обнаруживается дополнительный компонент – прагматический.

На **третьем подэтапе третьего этапа** осуществляется дефиниционное моделирование изучаемой терминологии на основе семантико-когнитивного анализа словарных и контекстуальных дефиниций. Дефиниционная модель включает следующие элементы: 1) понятийную

структуру, которая является двусоставной и содержит облигаторные компоненты: миграционный и правовой; 2) прагматический компонент, представляющий собой оценочные семы. Параметры понятийного и прагматического компонентов терминологии изменяются в зависимости от сферы ее функционирования: в терминологических глоссариях и медийных текстах. Сравнительный анализа дефиниционных моделей терминов и терминологии приведены в таблице.

Дефиниционные модели терминологии миграционного права

Сфера функционирования	Параметр		
	Понятийный компонент		Прагматический компонент (оценка)
	правовой	миграционный	
Отраслевые словари	55	45	–
Медийный дискурс	38	40	22

В таблице отражены параметры фреймового моделирования дефиниций: понятийный и прагматический. Понятийный параметр включает два компонента (правовой и миграционный), полученные в ходе фреймового моделирования понятия. Прагматический компонент выделен на основе семантико-когнитивного анализа контекстуальных дефиниций терминологии. Дефиниционная модель терминологии состоит, соответственно, из трех пропозициональных компонентов: правового, миграционного и прагматического. Сравнительный анализ дефиниционных моделей терминов из отраслевых словарей миграционного права и терминологии из французских СМИ свидетельствует о том, что дефиниционная модель терминов состоит только из двух компонентов – понятийных, причем правовой компонент (55%) преобладает над миграционным (45%). Дефиниционная модель терминологии состоит из трех компонентов, при этом доминантным является миграционный (40%), тогда как правовой (38%) и прагматический (22%) компоненты представлены в меньшей степени.

Таким образом, фреймовый анализ терминологии позволяет обнаружить отличие дефиниционных моделей терминов и терминологии – по количеству параметров моделирования, по количеству компонентов понятия и соотношению последних.

Заключение

Представлен сопоставительный анализ двух направлений терминоведения – традиционного и современного. Охарактеризован объект современного терминоведения, рассмотрен когнитивно-дискурсивный подход к исследованию терминологии, описаны его теоретико-методологические основы. Предложена и применена методика фреймового анализа терминологии.

Методика фреймового анализа терминологии миграционного права разработана на теоретической основе терминоведения, теории языковой вариативности, когнитивной семантики. При разработке данной методики уточнено соотношение понятий «терминология», «терминосистема», «терминолексика», дано определение терминологии как совокупности специальных единиц, объединяющей терминосистему (термины в глоссарии) и терминолексику (варианты терминов в медийных текстах). Фреймовое моделирование понятия позволяет осуществить семантико-когнитивный анализ словарных дефиниций терминов и контекстуальных дефиниций терминологии, выявить их различия. Данный анализ основан на изучении взаимодействия языковых значений (семантических компонентов дефиниций) и структур знания (фрейма) и может применяться при изучении особенностей терминологии любой предметной области.

Разработанная методика фреймового анализа предназначена для исследований в области современного терминоведения, применима для изучения терминологии как интегративного объекта, феноменов терминологического варьирования, динамики языковой номинации в дискурсе – вербально опосредованной профессиональной деятельности [3]. Кроме того, данная методика может выступать составной частью более масштабных исследований, таких как критический анализ терминологии [19], критический анализ институционального дискурса, в том числе для лингводидактических целей [51], а также в лексикографической практике.

Литература

1. *Лейчик В.М.* Терминоведение: предмет, методы, структура. 4-е изд. М. : Либроком, 2009. 256 с.
2. *Лотте Д.С.* Как работать над терминологией: Основы и методы. М. : Наука, 1968. 76 с.
3. *Алексеева Л.М., Мишланова С.Л.* Медицинский дискурс: теоретические основы и принципы анализа. Пермь : Изд-во Перм. ун-та, 2002. 200 с.
4. *Алексеева Л.М., Мишланова С.Л.* Трансфер знания в гуманитарных науках. Пермь : Изд-во Перм. нац. исслед. политехн. ун-та, 2019. 195 с.
5. *Реформатский А.А.* Мысли о терминологии // Современные проблемы русской терминологии. М. : Просвещение, 1986. С. 34–39.
6. *Суперанская А.В.* Общая терминология: Терминологическая деятельность. М. : Наука, 1993. 288 с.
7. *Шурыгин Н.А.* Лексикологическая терминология как система. Нижневартовск : Изд-во Нижневарт. пед. ин-та, 1997. 165 с.
8. *Валгина Н.С.* Активные процессы в современном русском языке. М. : Логос, 2003. 304 с.
9. *Суперанская А.В., Подольская Н.В., Васильева Н.В.* Общая терминология: Вопросы теории. М. : Наука, 1989. 246 с.
10. *Ефимов А.И.* История русского литературного языка. М. : Наука, 1954. 56 с.
11. *Лейчик В.М.* О языковом субстрате термина // Вопросы языкознания. 1986. № 5. С. 87–97.

12. *Мурзин Л.Н.* Образование метафор и метонимий как результат деривации предложений: К постановке вопроса // Актуальные проблемы лексикологии и лексикографии. Пермь, 1972. С. 362–366.
13. *Мурзин Л.Н.* Основы дериватологии. Пермь, 1984. 56 с.
14. *Алексеева Л.М.* Термин и метафора. Пермь : Изд-во ПГУ, 1998. 250 с.
15. *Мишланова С.Л.* Термин в медицинском дискурсе (образование, функционирование, развитие) : автореф. дис. ... д-ра филол. наук. М. : ИЯ РАН, 2003. 36 с.
16. *Мишланова С.Л.* Метафора в медицинском дискурсе. Пермь, 2002. 160 с.
17. *Мишланова С.Л., Уткина Т.И.* Метафора в научно-популярном медицинском дискурсе (семиотический, когнитивно-коммуникативный, прагматический аспекты). Пермь, 2008. 428 с.
18. *Авербух К.Я.* Общая теория термина: комплексно-вариологический подход : дис. ... д-ра филол. наук. Иваново, 2005. 324 с.
19. *Бисерова Н.В.* Варьирование терминологии миграционного права в медийном дискурсе : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Пермь : ПГНИУ, 2018. 23 с.
20. *Бурдина О.Б.* Моделирование терминологической вариативности в фармацевтическом дискурсе : дис. ... канд. филол. наук. Пермь, 2013. 211 с.
21. *Гуреева А.М.* Вариативные модели терминологии международного бакалавриата : дис. ... канд. филол. наук. Пермь, 2010. 199 с.
22. *Заседателева М.Г.* Репрезентация концепта «Компетенция» в методическом дискурсе: онтологический и тезаурусный аспекты (на материале немецкого и русского языков) : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Пермь, 2011. 23 с.
23. *Сандалова Н.В.* Вариологические аспекты юридических терминов в русском и английском языках: по терминографическим источникам : дис. ... канд. филол. наук. Екатеринбург, 2010. 281 с.
24. *Слозеникина Ю.В.* Терминология в лексической системе: функциональное варьирование : автореф. дис. ... д-ра филол. наук. М., 2006. 35 с.
25. *Смирнова Ю.С.* Дефиниционное моделирование в терминологическом поле сепсис: когнитивно-дискурсивный аспект : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Пермь, 2011. 21 с.
26. *Мишланова С.Л., Хрусталева М.А.* Интерференция: когнитивно-дискурсивный анализ синонимии. Пермь, 2009. 200 с.
27. *Филиппова А.А.* Внутриотраслевая полисемия в русском и немецком методическом дискурсе (на материале концепта цель) : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Екатеринбург, 2008. 23 с.
28. *Солнцев В.М.* Вариативность как общее свойство языковой системы // Вопросы языкознания. М. : Наука, 1984. С. 31–42.
29. *Карцевский С.* Об асимметричном дуализме лингвистического знака // История языкознания XIX–XX веков в очерках и извлечениях. М. : Просвещение, 1965. Ч. II. С. 85–90.
30. *Кубрякова Е.С.* Роль словообразования в формировании языковой картины мира // Роль человеческого фактора в языке. Язык и картина мира. М. : Наука, 1988. С. 141–172.
31. *Лотман Ю.М.* Внутри мыслящих миров. Человек текст семиосфера история. М. : Языки русской культуры, 1996. С. 358–368.
32. *Гусельникова О.В.* Возможности фреймового анализа // Мир науки, культуры, образования. 2009. № 5. С. 29–32.
33. *Абдурахманова А.З.* Лингвистическое моделирование строительной терминологии (на материале английского языка) : автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2016. 26 с.
34. *Faber P.* A Cognitive Linguistics View of Terminology and Specialized Language. Berlin ; Boston : De Gruyter, 2012. P. 9–29.

35. **Чайникова Г.Р., Серова Т.С.** Микро- и макроконтекст в учебном терминологическом лексиконе // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. 2018. № 1. С. 144–156.
36. **Рычкова Л.В.** Социально значимая терминология как фактор гражданского образования // Карповские научные чтения : сб. науч. ст. Минск, 2016. № 10. С. 53–57.
37. **Les normes** juridiques internationales en matière de migration: tour d’horizon. Organisation internationale pour les migrations. Suisse, 2002. 61 p.
38. **Manuel** de droit européen en matière d’asile, de frontières et d’immigration. Agence des droits fondamentaux de l’Union européenne, 2014. 291 p.
39. **Migration** irrégulières, trafic de migrants et droits humains: vers une cohérence. Conseil international sur les politiques des droits humains. Rapport. Genève, 2010. 16 p.
40. **Lexique** du contentieux du droit d’asile. Cour nationale du droit d’asile, 2010. 10 p.
41. **Les étrangers** en France. Rapport au parlement sur les données de l’année 2015. Direction de l’information légale et administrative. Paris, 2016. 172 p.
42. **Воронина Н.А.** Международное право и миграционное законодательство стран СНГ (историко-правовой анализ). М. : Издательский дом ГУУ, 2015. 303 с.
43. **Четвериков А.О.** Миграционное право Европейского союза. М. : Проспект, 2018. 368 с.
44. **Aleinikoff T.A.** International Legal Norms and Migration. Geneva : IOM, 2002. 56 p.
45. **Glossaire** 2.0 sur l’asile et les migrations. Un outil pour une meilleure comparabilité. Réseau Européen des Migrations. Office des publications de l’Union européenne, 2012. 217 p.
46. **Glossaire** de la migration. Droit international de la migration. Organisation internationale pour les migrations, 2007. 102 p.
47. **Vocabulaire** de l’immigration et de la protection des réfugiés. Direction de la terminologie et de la normalisation, 2004. 389 p.
48. **Agnès Magnien.** 10 ans de migrations dans les JT // INA. 2016. № 41. 4 p.
49. **Le Monde.** Crise des migrants: «Les seules solutions sont européennes». URL: <https://www.lemonde.fr> (дата обращения: 02.09.2019).
50. **Стернин И.А., Саломатина М.С.** Семантический анализ слова в контексте. Воронеж : Истоки, 2011. 150 с.
51. **Гураль С.К., Головки О.С., Петрова Г.И.** Использование критического дискурса-анализа в преподавании иностранного языка в неязыковом вузе // Язык и культура. 2018. № 44. С. 167–181.

Сведения об авторах:

Мишланова Светлана Леонидовна – доктор филологических наук, профессор, заведующая кафедрой лингводидактики, Пермский государственный национальный исследовательский университет (Пермь, Россия). E-mail: mishlanovas@mail.com

Бисерова Наталья Васильевна – кандидат филологических наук, доцент, кафедра лингводидактики, Пермский государственный национальный исследовательский университет (Пермь, Россия). E-mail: ntlbiserova@rambler.ru

Филиппова Анастасия Анатольевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры лингводидактики, Пермский государственный национальный исследовательский университет (Пермь, Россия). E-mail: flore2004@list.ru

Поступила в редакцию 8 июня 2020 г.

FRAME ANALYSIS OF MIGRATION LAW TERMINOLOGY

Mishlanova S.L., D.Sc. (Philology), Professor, Head of Linguodidactics Department, Perm State University (Perm, Russia). E-mail: mishlanovas@mail.com

Biserova N.V., Ph.D. (Philology), Lecturer of Linguodidactics Department, Perm State University (Perm, Russia). E-mail: ntlbiserova@rambler.ru

Filippova A.A., Ph.D. (Philology), Lecturer of Linguodidactics Department, Perm State University (Perm, Russia). E-mail: flore2004@list.ru

DOI: 10.17223/19996195/51/3

Abstract. A comparative analysis of two branches in term theory – traditional and modern – is presented. The object of term study has been changed from the aspectual traditional research to the modern term theory dealing terms and terminology. According to the modern term theory the formation of concepts and their linguistic representatives takes place in discourse, i.e. verbally mediated activity in a specialized subject domain. That results in disappearance of strict binary oppositions between LSP and LGP, scientific and common knowledge, language and discourse. The dialectical unity of variable and constant, identical and different is realized in the term variety theory, considering variation as a process (interaction of term and common language) and a result (terminology as a set of terms and their variants). Term variety in discourse appears due to the derivation mechanism of terminologization and / or determinologization based on the concept identity. The methodological foundations of terminology study in discourse are determined by its integrative nature and the concept structure (frame). There is a specific methodology proposed for a terminology frame analysis, which combines systemic aspects of conceptualization and semantic characteristics of its language representation within the linguistic and extralinguistic context. The methodology of terminology frame analysis consists of three main stages: frame analysis of a concept; corpus creation and term extraction; frame-based definition modeling. The first stage concerns the concept formation and its frame modeling. The second stage regards extraction of terms and terminological units from lexicographic and discursive sources, respectively. The third stage refers to the semantic and cognitive analysis of vocabulary and contextual definitions followed by frame-based definition modeling, which allows their definition models comparing. In the present study the frame methodology is used to analyze the migration law terminology. At the first stage, the concept structure has been proposed, which includes two obligatory components – the legal and the migration ones. At the second stage, terms with their vocabulary definitions have been extracted from special domain dictionaries, as well as terminological unit with their contextual definitions have been obtained from media discourse. At the third stage, on the basis of semantic and cognitive analysis of migration law terminology the definition models have been created, which allow revealing differences between the models of vocabulary definitions and those of contextual ones. Firstly, in the model of contextual definitions, in addition to the conceptual components (legal and migrational), pragmatic component is presented. Secondly, propositional models of vocabulary and contextual definitions have different quantity of conceptual components. The legal component prevails in special domain dictionaries, while the migration one predominates in media discourse. The methodology of terminology frame analysis is applicable to the further study of terminology, term variety nomination dynamics in discourse. This methodology can be used as a part of larger studies, such as critical discourse analysis.

Keywords: terminology; term; terminologization; determinologization; term variety; frame; frame analysis; frame-based definition modeling; migration law.

References

1. Lejchik V.M. Terminovedenie: predmet, metody, struktura. Izd. 4-e. M.: Knizhnyj dom «Librokom», 2009. 256 p.

2. Lotte D.S. Kak rabotat' nad terminologiej: Osnovy i metody. M.: Nauka, 1968. 76 p.
3. Alekseeva L.M., Mishlanova S.L. Medicinskij diskurs: teoreticheskie osnovy i principy analiza. Perm': Izd-vo Perm. un-ta, 2002. 200 p.
4. Alekseeva L.M., Mishlanova S.L. Transfer znaniya v gumanitarnykh naukakh. Perm': Izd-vo Perm. nac. issled. politekh. un-ta, 2019. 195 p.
5. Reformatskij A.A. Mysli o terminologii // Sovremennye problemy russkoj terminologii. M.: Prosveshchenie, 1986. pp. 34–39.
6. Superanskaya A.V. Obshchaya terminologiya: Terminologicheskaya deyatel'nost'. M.: Nauka, 1993. – 288 p.
7. Shurygin N.A. Leksikologicheskaya terminologiya kak sistema. Nizhnevartovsk: Izd-vo Nizhnevart. ped. in-ta, 1997. 165 p.
8. Valgina N.S. Aktivnye processy v sovremennom russkom yazyke. M.: Logos, 2003. 304 p.
9. Superanskaya A.V., Podol'skaya N.V., Vasil'eva N.V. Obshchaya terminologiya: Voprosy teorii. M.: Nauka, 1989. 246 p.
10. Efimov A.I. Istoriya russkogo literaturnogo yazyka. M.: Nauka, 1954. 56 p.
11. Lejchik V.M. O yazykovom substrate termina // Voprosy yazykoznanija. 1986. No5. pp. 87–97.
12. Murzin L.N. Obrazovanie metafor i metonimij kak rezul'tat derivacii predlozhenij: K postanovke voprosa // Aktual'nye problemy leksikologii i leksikografii / Perm. gos. un-t. Perm', 1972. pp. 362–366.
13. Murzin L. N. Osnovy derivatologii / Perm. gos. un-t. Perm', 1984. 56 p.
14. Alekseeva L. M. Termin i metafora. Perm': Izd-vo PGU, 1998. 250 p.
15. Mishlanova S. L. Termin v medicinskom diskurse (obrazovanie, funkcionirovanie, razvitiye): avtoref. diss. ... d-ra filol. nauk. M: IYA RAN, 2003. 36 p.
16. Mishlanova S.L. Metafora v medicinskom diskurse / Perm. gos. un-t. Perm', 2002. 160 p.
17. Mishlanova S.L., Utkina T.I. Metafora v nauchno-populyarnom medicinskom diskurse (semioticheskij, kognitivno-kommunikativnyj, pragmaticheskij aspekty) / Perm. gos. un-t. Perm', 2008. 428 p.
18. Averbuh K.YA. Obshchaya teoriya termina: kompleksno-variologicheskij podhod: dis. ... d-ra filol. nauk. Ivanovo, 2005. 324 p.
19. Biserova N.V. Var'irovanie terminologiiimigracionnogo prava v medijnom diskurse: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. Perm': PGNIU, 2018. 23 p.
20. Burdina O.B. Modelirovanie terminologicheskoy variativnosti v farmacevticheskom diskurse: dis. ... kand. filol. nauk. Perm', 2013. 211 p.
21. Gureeva A.M. Variativnye modeli terminologii mezhdunarodnogo bakalavriata: dis. ... kand. filol. nauk. Perm', 2010. 199 p.
22. Zasedateleva M.G. Reprezentaciya koncepta «Kompetenciya» v metodicheskom diskurse : ontologicheskij i tezaurusnyj aspekty (na materiale nemeckogo i russkogo yazykov) : avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. Perm', 2011. 23 p.
23. Sandalova N.V. Variologicheskije aspekty yuridicheskikh terminov v russkom i anglijskom yazykah : po terminograficheskim istochnikam: dis. ... kand. filol. nauk. Ekaterinburg, 2010. 281 p.
24. Slozhenikina YU.V. Terminologiya v leksicheskoj sisteme: funkcional'noe var'irovanie: avtoref. dis. ... d-ra filol. nauk. M., 2006. 35 p.
25. Smirnova YU.S. Definiionnoe modelirovanie v terminologicheskome pole sepsis: kognitivno-diskursivnyj aspekt: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. Perm', 2011. 21 p.
26. Interferenciya: kognitivno-diskursivnyj analiz sinonimii: monografiya / S.L. Mishlanova, M.A. Hrustaleva; Perm. gos. un-t. Perm', 2009. 200 p.
27. Filippova A.A. Vnutriotraslevaya polisemiya v russkom i nemeckom metodicheskom diskurse (na materiale koncepta cel'): avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. Ekaterinburg, 2008. 23 p.

28. Solncev V.M. Variativnost' kak obshchee svojstvo yazykovoj sistemy // Voprosy yazykoznaniya. M.: Nauka, 1984. pp. 31–42.
29. Karcevskij S. Ob asimmetrichnom dualizme lingvisticheskogo znaka / Istoriya yazykoznaniya XIX-XX vekov v ocherkah i izvlecheniyah. CH. II. M.: Prosveshchenie, 1965. pp. 85–90.
30. Kubryakova E.S. Rol' slovoobrazovaniya v formirovanii yazykovoj kartiny mira // Rol' chelovecheskogo faktora v yazyke. Yazyk i kartina mira. M.: Nauka, 1988. pp. 141–172.
31. Lotman Yu.M. Vnutri myslyashchih mirov. CHelovek tekst semiosfera istoriya. M.: Yazyki russkoj kul'tury, 1996. pp. 358–368.
32. Gusel'nikova O.V. Vozmozhnosti frejmovogo analiza // Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. 2009. № 5. pp. 29–32.
33. Abdurahmanova A.Z. Lingvisticheskoe modelirovanie stroitel'noj terminologii (na materiale anglijskogo yazyka): avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. M. 2016. 26 p.
34. Faber P. A Cognitive Linguistics View of Terminology and Specialized Language. Berlin/Boston: De Gruyter, 2012. P. 9–29.
35. Chajnikova G.R., Serova T.S. Mikro- i makrokontekst v uchebnom terminologicheskom leksikone // Vestnik PNIPU. Problemy yazykoznaniya i pedagogiki. 2018. No1. pp. 144–156.
36. Ry'chkova L.V. Soczial'no znachimaya terminologiya kak faktor grazhdanskogo obrazovaniya // Karpovskie nauchny'e chteniya: sb. nauch. st. No10. Minsk, 2016. pp. 53–57.
37. Les normes juridiques internationales en matiere de migration: tour d'horizon. Organisation internationale pour les migrations. Suisse, 2002. 61p.
38. Manuel de droit européen en matière d'asile, de frontières et d'immigration. Agence des droits fondamentaux de l'Union européenne, 2014. 291 p.
39. Migration irrégulières, trafic de migrants et droits humains: vers une cohérence. Conseil international sur les politiques des droits humains. Rapport. Genève 2010. 16 p.
40. Lexique du contentieux du droit d'asile. Cour nationale du droit d'asile, 2010. 10 p.
41. Les étrangers en France. Rapport au parlement sur les données de l'année 2015. Direction de l'information légale et administrative. Paris, 2016. 172 p.
42. Voronina N.A. Mezhdunarodnoe pravo i migracionnoe zakonodatel'stvo stran SNG (istoriko-pravovoj analiz): monografiya. M.: Izdatel'skij dom GUU, 2015. – 303 p.
43. Chetverikov A.O. Migracionnoe pravo Evropejskogo soyuza. M. : Izd-vo Prospekt, 2018. 368 p.
44. Aleinikoff T.A. International Legal Norms and Migration. Geneva, IOM, 2002. 56 p.
45. Glossaire 2.0 sur l'asile et les migrations. Un outil pour une meilleure comparabilité. Réseau Européen des Migrations. Office des publications de l'Union européenne, 2012. 217 p.
46. Glossaire de la migration. Droit international de la migration. Organisation internationale pour les migrations, 2007. 102 p.
47. Vocabulaire de l'immigration et de la protection des réfugiés. Direction de la terminologie et de la normalisation, 2004. 389 p.
48. Agnès Magnien. 10 ans de migrations dans les JT. INA №41, 2016. 4 p.
49. Le Monde. Crise des migrants: «Les seules solutions sont européennes». URL: <https://www.lemonde.fr> (data obrashcheniya: 02.09.2019).
50. Sternin I.A., Salomatina M.S. Semanticheskij analiz slova v kontekste. Voronezh: Istoki, 2011. 150 p.
51. Gural' S.K., Golovko O.S., Petrova G.I. Ispol'zovanie kriticheskogo diskurs-analiza v prepodavanii inostrannogo yazyka v neyazykovom vuze // Yazyk i kul'tura. 2018. № 44. P.167-181.

СВЯЗУЮЩИЕ МАРКЕМЫ В АНГЛИЙСКОЙ ПРОЗЕ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX в.

В.М. Смокотин, О.Г. Артемова, А.А. Кретов

Аннотация. Данное исследование является одним из этапов масштабного изучения маркемного состава языка британской художественной прозы XVII–XX вв. Маркемные связи, устанавливаемые между прозаическими текстами британских писателей второй половины XX в. (срез 20-2), позволяют выяснить степень общности маркемной лексики исследуемых авторов. Маркемные связи выявляются между текстами всех авторов, но в зависимости от силы возникающих между текстами, а следовательно, и между авторами маркемных связей и числа исследуемых авторов, различают предпочтительные маркемные связи, или связи 1-го уровня, и связи 2-го, 3-го и т.д. (по числу авторов среза) уровней. На данном этапе цель исследования – установление и содержательное изучение предпочтительных маркемных связей, возникающих между авторами среза 20-2. В соответствии с поставленной целью решаются следующие задачи: 1) выявление связующих маркем, обеспечивающих образование предпочтительных маркемных связей между авторами среза 20-2; 2) визуализация предпочтительных маркемных связей авторов среза 20-2; 3) содержательное исследование предпочтительных маркемных связей, сложившихся в срезе 20-2 центров аттракции, и определение их внутренней и внешней специфики. Актуальность обсуждаемой проблемы объясняется поиском способов формализации содержательного анализа текста. Исследование маркемных связей представляет собой один из способов формализованного содержательного анализа текста. Решение поставленных задач основано на применении метода маркемного анализа, предложенного А.А. Кретовым. Метод маркемного анализа основывается на извлечении из собранных в единый файл текстов автора ключевых слов – маркем. Маркему характеризует аномальность частоты распределения в тексте, определяемая величиной Индекса ее Текстуальной Маркированности (ИнТеМа). Формула, используемая для вычисления ИнТеМа, выражает существующую функциональную зависимость между весом словоформы по частоте (переменный параметр) и ее весом по длине (постоянный параметр). Мету существенности словоформы для каждого конкретного текста определяет положительное значение ИнТеМа. В качестве маркем рассматривается имя существительное как наименее маркированная и ориентированная на внеязыковую действительность часть речи. Все потенциальные маркемы проходят специальную систему фильтров – грамматико-семантический, тематико-семантический, стилистический, диалогический, классификаторный, позволяющие отделить то, что рассказывается, от того, *ради чего* рассказывается. В результате выделяется список из 50 самых важных для автора текста словоформ – маркем, ранжированных в порядке убывания ИнТеМа. Поскольку величина ИнТеМа зависит от количества словоформ в тексте конкретного автора, обеспечить сопоставимость маркем в списках разных авторов позволяет *Нормирование ИнТеМов* маркем каждого автора, осуществляемое

путем деления ИнТеМа каждой маркемы автора на *Суммарный ИнТеМ* (СумИнТеМ) всех его маркем, в результате чего их значения всегда находятся в интервале 0-1. Маркемные связи между авторами обеспечивают *связующие маркемы* – общие маркемы каждой пары авторов среза 20-2. Количественной мерой силы маркемной связи, характеризующей степень общности маркемной лексики двух авторов, является *Индекс Маркемной Близости* (ИМаБ) авторов. Максимальная величина ИМаБа свидетельствует об образовании предпочтительной маркемной связи между авторами и определяет силу их маркемной связи. Максимальный ИМаБ может характеризовать только одного или сразу двух авторов пары. Следовательно, возникающие между авторами связи являются нагруженными векторными, т.е. ориентированными и обладающими собственным весом связями. Если величина ИМаБа максимальна только для одного автора пары, между авторами устанавливается однонаправленная связь максимальной силы (от данного автора ко второму автору пары). Если максимальный ИМаБ характеризует сразу двух авторов пары, между ними образуется обоюдная, или взаимонаправленная, предпочтительная маркемная связь. Авторы, между которыми образуется обоюдная связь, представляют *Центр Аттракции* (ЦА), возле которого группируются другие авторы, соединенные однонаправленной связью. Таким образом, ЦА образуют два автора, являющиеся его связующими фигурами и образующие относительно друг друга *Центр-посредник* нулевой степени (ЦП-0). Каждый ЦП-0 объединяет авторов непосредственно или опосредованно связанных однонаправленной связью со своим ЦП-0. Непосредственная связь возникает тогда, когда между автором и ЦП-0 существует однонаправленная связь типа автор→ЦП-0. Опосредованная связь возникает при наличии цепочки автор₁→автор₂→ЦП-0. В этом случае ближайший к ЦП-0 автор (здесь – автор₂) образует центр-посредник первой степени. При удлинении цепочки связанных друг с другом однонаправленной связью авторов каждый последующий автор образует центр-посредник следующей (по возрастанию) степени – второй, третьей и т.д. При наличии опосредованной маркемной связи связующими являются только те маркемы, которые являются общими для каждого автора цепочки, соединенной однонаправленными связями. Применяемый в этом случае принцип «наследования связей и их весов» позволяет установить общую величину связующей силы каждой маркемы в хронологическом срезе. При визуализации полученных данных было установлено, что в срезе 20-2 выделяются два графа: ЦА-1 Силлитоу – Пратчетт и ЦА-2 Мёрдок – Голдинг. Были установлены маркемы, относящиеся к связующему ядру и периферии среза 20-2, и его совокупная маркемная мощность. Анализ связующих маркем каждого центра аттракции позволил установить внутреннюю и внешнюю специфику каждого из них. Также были выделены маркемы, обеспечивающие связь двух центров аттракции в срезе 20-2.

Ключевые слова: маркема; индекс маркемной близости; центр аттракции; интегральный связующий вес; визуализация; маркемная связь авторов; британская проза.

Введение

В настоящее время применение количественных методов – одно из условий, обеспечивающих достоверность результатов лингвистиче-

ского исследования. Рассматривая количественные методы как *meaning in numbers* (смысл в цифрах), Золтан Дөрнхей справедливо полагает, что количественное выражение качественных характеристик объекта способно не только характеризовать сам объект, но и его взаимосвязи [1]. Как отмечает Н.В. Малышева, «привлечение методов измерения и подсчета языковых реализаций позволяет существенно модифицировать представление о языковой системе и возможностях ее функционирования» [2]. А это, в свою очередь, дает возможность организовать и обобщить полученные эмпирическим путем данные, выявить взаимосвязанные закономерности, по которым функционирует язык, сформулировать законы его функционирования и, в конечном счете, построить общую теорию.

Количественные методы хорошо зарекомендовали себя как метод сбора и обработки данных, поскольку позволяют выделить, отобрать и осуществить обработку параметров, которые подлежат измерению, а затем исследовать их статистическими методами с точки зрения обозримых закономерностей. Точность измерений и однозначность результатов, по мнению А.В. Кашеевой, позволяют с большей долей вероятности подтверждать или опровергать выдвигаемые гипотезы [3].

Маркемология – направление лингвистических исследований, предложенное и развиваемое А.А. Кретовым [4, 5], позволяет формализовать и объективировать содержательный анализ литературного текста. Маркемологические исследования основываются на методе компьютерного выделения ключевых слов – *маркем*. Метод маркемного анализа применяется для исследования творчества отдельных авторов; составления общесрезовых (односрезовых) или общеинтервальных (многосрезовых) маркемных списков; описания специфики маркем отдельных авторов или групп авторов; изучения эволюции маркемной лексики на основе исследования динамики маркем в нескольких хронологических срезах; влияния социокультурных процессов на динамику маркем [6–9]. Маркемологические исследования также позволяют посредством выделения общих маркем и определения на их основе Индекса Маркемной Близости (ИМаБ) авторов устанавливать взаимосвязи различных авторов и таким образом обнаруживать преемственность в литературе [10, 11].

Материал и методы

В предлагаемой статье объектом исследования являются доступные в электронном виде произведения 16 писателей второй половины XX – начала XXI в.: Питера Акройда (Peter Ackroyd – Ack), Кингсли Эмиса (Kingsley Amis – Ams), Джеймса Балларда (J.G. Ballard – Bld), Клайва Баркера (Clive Barker – Brk), Энтони Бёрджесса (Anthony Bur-

gess – Bur), Лоренса Даррелла (Lawrence Durrell – Drl), Джона Фаулза (John Fowles – Fls), Уильяма Голдинга (William Golding – Gol), Грэма Грина (Graham Greene – Grn), Джека Хиггинса (псевдоним британского романиста Гарри Паттерсона) (Jack Higgins – Hig), Дорис Лессинг (Doris Lessing – Les), Айрис Мёрдок (Iris Murdoch – Mur), Патрика О’Брайана (Patrick O’Brian – OBr), Терри Пратчетта (Terry Pratchett – Prt), Алана Силлитой (Alan Sillitoe – Sil), Чарльза Перси Сноу (C.P. Snow – Snw). В скобках указаны оригинальные имена авторов и их сокращенные обозначения, принятые в работе. Тексты для исследования выбраны из коллекции Проекта «Гутенберг» (<http://www.gutenberg.org/>). Суммарный размер обследованных текстов – 23 999 195 словоформ. Предметом исследования выступают маркемные связи художественных текстов британских прозаиков второй половины XX века (далее – «срез 20-2»).

Маркемный анализ языка литературных произведений предполагает выделение из всего перечня употребленных словоформ *маркем* и вычисление *индекса их текстуальной маркированности* (ИнТеМ). Используемая для вычисления ИнТеМа словоформы формула $\text{ИнТеМ} = \text{Ч-вес} - \text{Д-вес}$, где Ч-вес – вес словоформы по частоте, а Д-вес – вес словоформы по длине, выражает функциональную зависимость, обуславливающую величину ИнТеМа величиной Ч-веса, поскольку Д-вес конкретной словоформы в каждом тексте, определяемый длиной слова в буквах, является неизменным для всех словоформ данной длины этого текста. Поскольку ИнТеМ – величина переменная, его значение зависит от количества вхождений словоформы в текст. Чем выше частота распределения словоформы в тексте, тем выше ее ИнТеМ. На превышение порога нормальной частоты распределения отдельной словоформы указывают положительные значения ИнТеМа. Поэтому для лингвистики величина ИнТеМа – это степень текстовой весомости отдельной словоформы для конкретного текста [13].

Вычисление ИнТеМа английских словоформ с последующим их ранжированием по величине ИнТеМа производится с использованием программного комплекса тематического анализа лексики ProTemAL-Engl (автор – А.С. Гусельникова, научный руководитель – д-р техн. наук. И.Е. Воронина, научный консультант – д-р филол. наук А.А. Кретов) посредством обработки текстов данного автора, собранных в единый файл.

Положительная величина ИнТеМа – это обязательный, но не единственный критерий для выделения словоформы в категорию маркем. Маркема – это одно из множества *ключевых* авторских слов, позволяющее приблизиться к пониманию *цели* создания текста. Поэтому в качестве источника маркем рассматривается наименее маркированная и ориентированная на внеязыковую действительность часть речи – имя существительное. Для приобретения статуса маркемы имена существи-

тельные проходят систему специальных фильтров – грамматико-семантический, тематико-семантический, стилистический, диалогический, классификаторный (подробно об используемых фильтрах см. [14]). Считается целесообразным выделить 50 маркем для одного автора. Таким образом, *маркема* – это одна из 50 прошедших все фильтры словоформ, ранжированных по убыванию ИнТеМа.

Значения параметров Ч-веса и Д-веса отдельной словоформы, обуславливающие величину ИнТеМа, зависят от количества словоформ в конкретном тексте. Так, например, количество словоформ в тексте Фаулза 32 934, а в тексте Эмиса – 30 196. Для словоформы текста Фаулза, имеющей частоту употребления 1, а длину 19 букв, Ч-вес равен 0,4115, Д-вес – 0,3945. Соответственно, ИнТеМ такой словоформы в тексте Фаулза составляет $0,4115 - 0,3945 = 0,077$. В тексте Эмиса Ч-вес словоформы, имеющей такие же параметры, составляет 0,4494, а ее Д-вес – 0,3605, следовательно, величина ИнТеМа будет равна $0,4494 - 0,3605 = 0,0889$. Пренебречь разницей в длине исследуемых авторских текстов и привести значения ИнТеМа к сопоставимому виду позволяет *Нормирование ИнТеМов* маркем каждого автора. Нормирование ИнТеМа производится путем деления ИнТеМа каждой маркемы автора на *Суммарный ИнТеМ* (СумИнТеМ) всех его маркем. В этом случае значение *Нормированного ИнТеМа* (НормИнТеМа) всегда располагается в интервале 0-1, что позволяет обеспечить сопоставимость весов маркем всех исследуемых авторов.

Установление предпочтительных маркемных связей между британскими прозаиками второй половины XX в. основывается на выделении и исследовании *связующих маркем*. В качестве связующих рассматриваются маркемы, обеспечивающие маркемную связь двух и более авторов при сравнении «каждый с каждым». При выделении связующих маркем учитываются только общие маркемы для каждой пары авторов среза. Источником извлечения общих маркем служат авторские маркемные списки.

Далее для общих маркем каждой пары авторов вычисляется *Индекс Маркемной Близости* (ИМаБ), являющийся количественной характеристикой общности маркемной лексики двух авторов.

Вычисление ИМаБа производится по формуле

$$\text{ИМаБ} = \text{СумНормИнТеМ}_{\text{ОМ}1} \times \text{СумНормИнТеМ}_{\text{ОМ}2},$$

где ИМаБ – индекс маркемной близости, $\text{СумНормИнТеМ}_{\text{ОМ}1}$ и $\text{СумНормИнТеМ}_{\text{ОМ}2}$ – СумНормИнТеМ общих маркем в паре. Диапазон значений индекса маркемной близости – от 0 до 1. Например, СумНормИнТеМ ОМ Акройда в паре Акرويد – Эмис равен 0,4286, СумНормИнТеМ соответствующих ОМ Эмиса – 0,4647, следовательно, $\text{ИМаБ} = 0,4286 \times 0,4647 = 0,1992$. Значение ИМаБа 0,199 находим на пересечении строки «Ask» (Акرويد) со столбцом 1 «Ams» (Эмис) в

табл. 1, где представлены значения ИМаБа для каждой пары авторов, округленные до тысячных.

Маркемы той пары авторов, в которой ИМаБ является максимальным для одного или двух авторов пары, являются связующими данных авторов маркемами. Величина ИМаБа характеризует силу маркемной связи двух авторов. В том случае, когда величина ИМаБа максимальна для одного автора пары, мы получаем направленную, или ориентированную, связь максимальной силы.

Если максимальное значение ИМаБа для Автора 1 (Силлитоу – «Sil») находится на пересечении с Автором 2 (Пратчетт – «Prt»), а максимальное значение ИМаБа Автора 2 находится на пересечении с Автором 1, связь между Авторами 1 и 2 называется *взаимонаправленной связью*.

Таблица 1

Значение индекса маркемной близости авторов в срезе 20-2, промилле

Author	Ack	Ams	Bld	Brk	Bur	Drl	Fls	Gol	Grn	Hig	Les	Mur	OBr	Prt	Sil	Snw
Ack		199	120	181	187	176	177	271	172	146	229	167	213	255	307	114
Ams	199		181	235	312	305	207	373	334	280	212	282	399	328	419	350
Bld	120	181		192	087	108	148	117	168	279	214	162	125	255	245	114
Brk	181	235	192		196	190	186	330	258	249	156	297	204	269	289	180
Bur	187	312	087	196		158	179	303	279	208	185	221	216	312	356	220
Drl	176	305	108	190	158		232	285	191	118	123	316	190	225	239	216
Fls	177	207	148	186	179	232		231	117	147	187	240	216	242	270	179
Gol	271	373	117	330	303	285	231		300	275	242	426	372	423	403	331
Grn	172	334	168	258	279	191	117	300		341	206	235	242	318	356	266
Hig	146	280	279	249	208	118	147	275	341		291	239	232	338	307	227
Les	229	212	214	156	185	123	187	242	206	291		151	204	299	340	111
Mur	167	282	162	297	221	316	240	426	235	239	151		276	285	325	254
OBr	213	399	125	204	216	190	216	372	242	232	204	276		337	425	243
Prt	255	328	255	269	312	225	242	423	318	338	299	285	337		534	246
Sil	307	419	245	289	356	239	270	403	356	307	340	325	425	534		310
Snw	114	350	114	180	220	216	179	331	266	227	111	254	243	246	310	

Поскольку в данном исследовании мы используем ИМаБ в качестве единицы измерения силы связи между авторами, то, установив в каждой горизонтальной строке максимальное значение ИМаБа, мы, тем самым, определяем силу максимальной векторной связи авторов.

Так, например, приняв за отправную точку Акройда (строка «Ack»), мы обнаруживаем, что для него максимальный ИМаБ (свидетельствующий о максимальной близости маркемных составов двух авторов) – 0,307 представлен в столбце «Sil» (Силлитоу). Следовательно, Акройд указывает на Силлитоу. Так мы получаем ориентированный граф: от Акройда к Силлитоу. Аналогичные данные извлекаются из всех строк.

Исследование

Принимая во внимание только связи максимальной силы для каждой пары авторов, можно построить граф, отражающий основные векторные связи и их силу для авторов среза 20-2 (рис. 1). С этой целью для каждого автора определялся ближайший к нему по ИМаБу автор, и все дальнейшее исследование строилось на анализе только тех маркем, которые связывают авторов среза в такие пары (рис. 1).

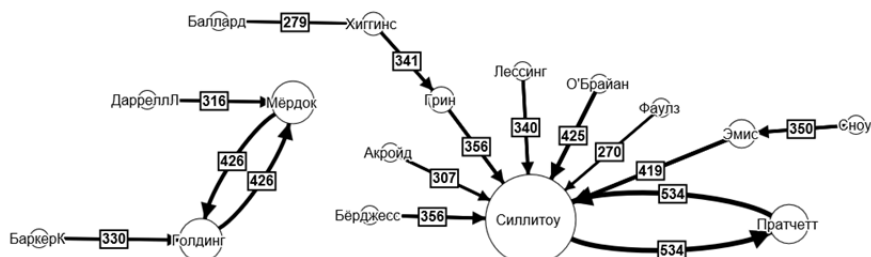


Рис. 1. Граф предпочтительных связей авторов среза 20-2

Выделение связей максимальной силы позволяет провести анализ связующей силы маркем относительно *Центров Аттракции* (ЦА), представляющих собой объединение авторов, имеющих *обоюдные*, т.е. *взаимонаправленные*, связи. Таким образом, в срезе 20-2 выделяются два ЦА: ЦА-1 Силлитоу – Пратчетт и ЦА-2 Мёрдок – Голдинг. Это позволяет выделить маркемы, обеспечивающие связь каждого автора со связующей фигурой центра, и установить величину связующей силы каждой маркемы данного хронологического среза.

Анализ графа показывает наличие авторов, имеющих две однонаправленные связи: одну входящую и одну исходящую связи – Хиггинс, Грин, Эмис. Авторы, имеющие такие связи, образуют *Центры-Посредники* (ЦП). В нашем случае два ЦП непосредственно связаны с ЦА, поэтому они называются центрами-посредниками 1-й степени (ЦП-1) – ЦП-1 Грин и ЦП-1 Эмис. Связь ЦП, образуемого Хиггинсом, с ЦА осуществляется через ЦП-1 Грин, поэтому ЦП Хиггинс называется центром-посредником 2-й степени – ЦП-2. На периферии графа находятся авторы, не имеющие непосредственных маркемных связей с ключевыми фигурами центра аттракции, – Баллард, Сноу. Эти авторы именуются *терминальными* (максимально удаленными от ЦА).

Анализ связующих маркем предполагает выделение ядерных и периферийных маркем внутри ЦА и установление мощности его маркемных связей.

При проведении анализа мы опираемся на значение *суммарного веса маркемной связи* пар авторов (СумСВес) для выделения ядерных и

периферийных маркем, а также на *интегральный связующий вес* (ИнС-Вес) маркем ключевых фигур центра аттракции для определения его мощности. ИнСВес вычисляется по формуле

$$\text{ИнСВес} = \text{СумСВес} \times Q_m,$$

где СумСВес – суммарный вес маркемных связей, а Q_m – количество связей, обеспечиваемых данной маркемой. Величина суммарного связующего веса маркемы численно равна величине СумНормИнТеМа маркемы в обслуживаемых ею связях.

При проведении анализа учитывается принцип «наследования» связей и их весов. Наследование связей происходит через ЦП и заключается в учете связующего веса маркем, общих для терминальных авторов и авторов, объединенных в ЦА. Например, *attention* – связующая маркема пар Баллард – Хиггинс и Хиггинс Грин, но при этом она также является связующей для пары Грин – Силлитоу. Поэтому мы рассматриваем *attention* как проходящую через ЦП-1 Хиггинс маркему, имеющую 3 связи. Следовательно, при входе в ЦА, представленный связующей фигурой центра Силлитоу, Силлитоу связующий вес маркемы *attention* равен сумме ее связующего веса у Балларда (0,02193), Хиггинса (0,01542) и Грина (0,0158): $\text{СумСВес} = 0,02193 + 0,01542 + 0,0158 = 0,05314$ (в скобках указан вес исходящей от каждого автора маркемы). Соответственно, ИнСВес *attention* при ее входе в ЦА составляет $0,05314 \times 3 = 0,15942$. Аналогичным образом вычисляются СумСВес и ИнСВес всех проходящих через ЦП-1 маркем.

На первом этапе исследования установим ядерные и периферийные маркемы, обеспечивающие связь максимальной силы в парах авторов среза 20-2, а затем определим маркемную мощность центра аттракции. Всех авторов среза соединяют 16 векторных связей максимальной силы, включающих 12 однонаправленных и четыре взаимонаправленных связи. Эти связи обеспечивают 78 маркем с общим числом употреблений – 437. Среднее число маркем на одну связь (28) не выделено ни для одной пары авторов. Количество маркем выше среднего демонстрируют следующие связи: Эмис – Силлитоу (29), Мёрдок – Голдинг (30), О’Брайан – Силлитоу (30). Максимальное число маркем – 33 – образует взаимонаправленную связь Пратчетт – Силлитоу.

Минимальное количество маркем (22) характеризует связь Фаулз – Силлитоу, за которой (в порядке возрастания) следуют девять связей: Лессинг – Силлитоу (23 маркемы), Баллард – Хиггинс (24), Хиггинс – Грин (25), Акرويد – Силлитоу (25), Грин – Силлитоу (26), Сноу – Эмис (26), Бёрджесс – Силлитоу (27), Даррелл – Мёрдок (27), Баркер – Голдинг (27). Полный список маркем, ранжированный по количеству связей, обслуживаемых каждой маркемой, представлен в табл. 2.

На рис. 2 и табл. 2 наглядно представлено распределении маркем в зависимости от количества обслуживаемых связей.

Таблица 2

Распределение маркем по количеству обслуживаемых ими связей

Маркема	КС	Маркема	КС	Маркема	КС
DISAPPOINTMENT	16	DIRECTION	7	UNCERTAINTY	2
EXPERIENCE	16	ENTERTAINMENT	7	ACCIDENT	1
RESPONSIBILITY	16	BUSINESS	6	ACCOMPLISHMENT	1
RELATIONSHIP	15	CIVIL(S/Z)ATION	6	BEWILDERMENT	1
UNDERSTANDING	15	DISSATISFACTION	6	COMPREHENSION	1
CONSCIOUSNESS	14	IMPORTANCE	6	CONFRONTATION	1
POSSIBILITY	14	ATMOSPHERE	5	DEVELOPMENT	1
DIFFICULT(Y/IES)	13	INCOMPREHENSION	4	DISADVANTAGE	1
EMBARRASSMENT	13	INDEPENDENCE	4	EMERGENCY	1
OPPORTUNITY	13	PERSONALITY	4	EXASPERATION	1
SATISFACTION	13	RECOGNITION	4	FRIENDLINESS	1
IMAGINATION	12	SELF-SATISFACTION	4	FRIENDSHIP	1
INTELLIGENCE	12	ASTONISHMENT	3	HAPPINESS	1
MISUNDERSTANDING	12	EXISTENCE	3	HESITATION	1
SIGNIFICANCE	12	INCONVENIENCE	3	INQUISITIVENESS	1
ATTENTION	11	RECOLLECTION	3	INTEREST	1
CONCENTRATION	11	SELF-PRESERVATION	3	MIDNIGHT	1
CONSIDERATION	11	UNCONSCIOUSNESS	3	MISREPRESENTATION	1
EXCITEMENT	11	ACKNOWLEDGEMENT	2	MOVEMENT	1
DETERMINATION	10	APPRECIATION	2	PLEASURE	1
IMPRESSION	10	CHEERFULNESS	2	REFLECTION	1
INDIFFERENCE	10	CONTEMPLATION	2	SELF-INDULGENCE	1
ENCOURAGEMENT	9	DARKNESS	2	SENTIMENTALITY	1
CONFIDENCE	8	IMPOSSIBILITY	2	SPECULATION	1
DESTRUCTION	8	SOPHISTICATION	2	SURPRISE	1
KNOWLEDGE	8	SUPERSTITION	2	SURVEILLANCE	1

Примечание. Здесь и в табл. 3–5, 8 КС – количество связей.

Приведенный список включает 78 маркем сводного маркемного списка, состоящего из маркемных списков всех авторов среза 20-2. С учетом их повторяемости у разных авторов общее количество маркем сводного списка равно 256. В нашем списке присутствуют только те из них, которые встречаются в списках как минимум двух авторов и вместе с другими общими для этих авторов маркемами показывают максимальный для пары ИМаБ.

Учет количественных связей каждой маркемы позволяет произвести их предварительное ранжирование.

Среднее значение числа связей 5,6 позволяет установить шесть связей в качестве нижней границы количества для ядерных связей, что составляет 80,3% от суммы всех выявленных связей. Все ядерные связи обеспечивают 32 маркемы. Малое ядро со средним значением числа ядерных связей 10,97 составляют, соответственно, 19 маркем, обслуживающих 11 и более связей.

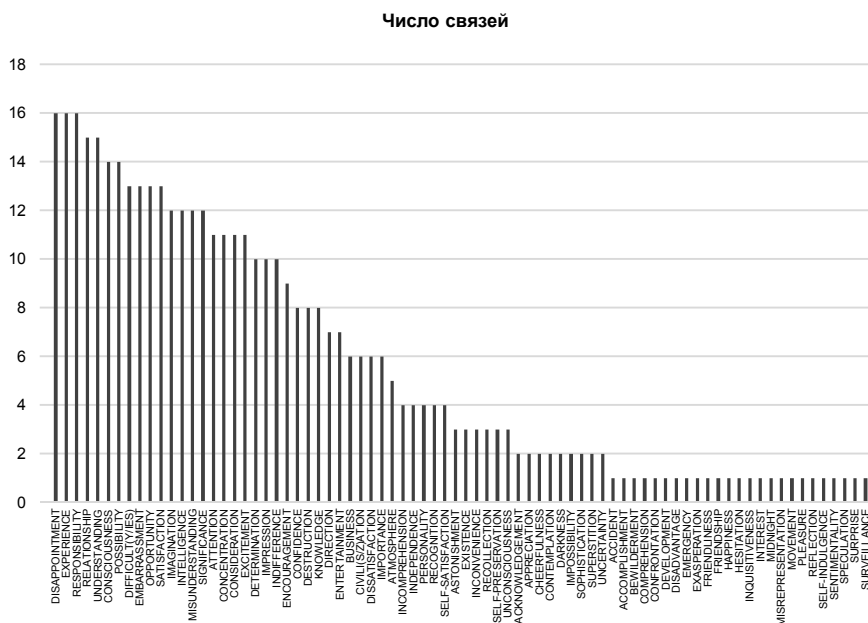


Рис. 2. Распределение маркер по количеству обслуживаемых связей

В исследуемых связях прослеживаются три сквозные (т.е. представленные во всех связях) маркеры. Максимальное количество связей – 16 – отмечено у маркер *disappointment, experience, responsibility*. За ними в порядке убывания числа связей следуют *relationship, understanding* – 15, *consciousness, possibility* – 14, *difficult(y/ies), embarrassment, opportunity, satisfaction* – 13, *imagination, intelligence, misunderstanding, significance* – 12, *attention, concentration, consideration, excitement* – 11, *determination, impression, indifference* – 10, *encouragement* – 9, *confidence, destruction, knowledge* – 8, *direction, entertainment* – 7, *business, civili(s/z)ation, dissatisfaction, importance* – 6. Остальные 46 маркер являются периферийными и участвуют в создании 1–5 связей. Среднее значение числа этих связей 1,87 позволяет отнести 21 маркеру, образующую 2–5 связей, к малой периферии, а 25 маркер, образующих по одной связи, – к большой периферии. Таким образом, малую периферию составляют *atmosphere* – 5, *incomprehension, independence, personality, recognition, self-satisfaction* – 4, *astonishment, existence, inconvenience, recollection, self-preservation, unconsciousness* – 3; *acknowledg(e)ment, appreciation, cheerfulness, contemplation, darkness, impossibility, sophistication, superstition, uncertainty* – 2; большую – *accident, accomplishment, bewilderment, comprehension, confrontation, development disadvantage, emergency, exasperation, friendliness, friendship, happiness, hesitation, inquisitiveness, interest, midnight, misrepresentation, movement, pleasure, reflection, self-indulgence, sentimentality, speculation, surprise, surveillance* – 1.

Данные о распределении ядерных и периферийных маркем с учетом ИнСВеса

КС	Маркема	ИнСВес	КС	Маркема	ИнСВес	КС	Маркема	ИнСВес
16	RESPONSIBILITY	10,3809	6	CIVIL(S)/Z/ATION	0,9951	2	APPRECIATION	0,0554
16	DISAPPOINTMENT	8,0536	8	KNOWLEDGE	0,9081	1	CONFRONTATION	0,0505
15	UNDERSTANDING	6,9975	7	DIRECTION	0,7756	1	INQUISITIVENESS	0,0339
14	CONSCIOUSNESS	5,9347	6	DISSATISFACTION	0,7227	1	SURVEILLANCE	0,0319
15	RELATIONSHIP	5,5939	6	IMPORTANCE	0,6271	1	COMPREHENSION	0,0317
16	EXPERIENCE	4,8699	6	BUSINESS	0,5072	1	BEWILDERMENT	0,0221
12	MISUNDERSTANDING	4,5975	5	ATMOSPHERE	0,4479	1	SPECULATION	0,0200
13	EMBARRASSMENT	4,4409	4	SELF-SATISFACTION	0,4158	1	SELF-INDULGENCE	0,0189
13	SATISFACTION	4,1892	4	INCOMPREHENSION	0,3594	1	ACCIDENT	0,0178
14	POSSIBILITY	4,0365	4	INDEPENDENCE	0,3395	1	EXASPERATION	0,0175
13	OPPORTUNITY	3,4004	4	RECOGNITION	0,2726	1	DEVELOPMENT	0,0173
11	CONSIDERATION	3,1352	3	ASTONISHMENT	0,2710	1	INTEREST	0,0164
13	DIFFICULTY(IES)	3,0801	3	UNCONSCIOUSNESS	0,2626	1	PLEASURE	0,0163
11	CONCENTRATION	3,0373	4	PERSONALITY	0,2592	1	EMERGENCY	0,0161
12	IMAGINATION	2,9863	3	SELF-PRESERVATION	0,2012	1	MISREPRESENTATION	0,0159
12	INTELLIGENCE	2,9717	3	RECOLLECTION	0,1701	1	HESITATION	0,0159
12	SIGNIFICANCE	2,7310	3	INCONVENIENCE	0,1496	1	FRIENDLINESS	0,0158
10	DETERMINATION	2,5447	2	IMPOSSIBILITY	0,0998	1	HAPPINESS	0,0152
10	INDIFFERENCE	2,0905	3	EXISTENCE	0,0998	1	DISADVANTAGE	0,0147
11	EXCITEMENT	1,9976	2	ACKNOWLEDGEMENT	0,0979	1	SENTIMENTALITY	0,0147
11	ATTENTION	1,8616	2	CONTEMPLATION	0,0829	1	FRIENDSHIP	0,0144
10	IMPRESSON	1,6471	2	UNCERTAINTY	0,0785	1	REFLECTION	0,0139
9	ENCOURAGEMENT	1,3691	2	DARKNESS	0,0780	1	ACCOMPLISHMENT	0,0138
8	DESTRUCTION	1,2151	2	CHEERFULNESS	0,0654	1	MOVEMENT	0,0127
7	ENTERTAINMENT	1,1014	2	SOPHISTICATED	0,0615	1	SURPRISE	0,0107
8	CONFIDENCE	1,0184	2	SUPERSTITION	0,0578	1	MIDNIGHT	0,0077

ИнСВес

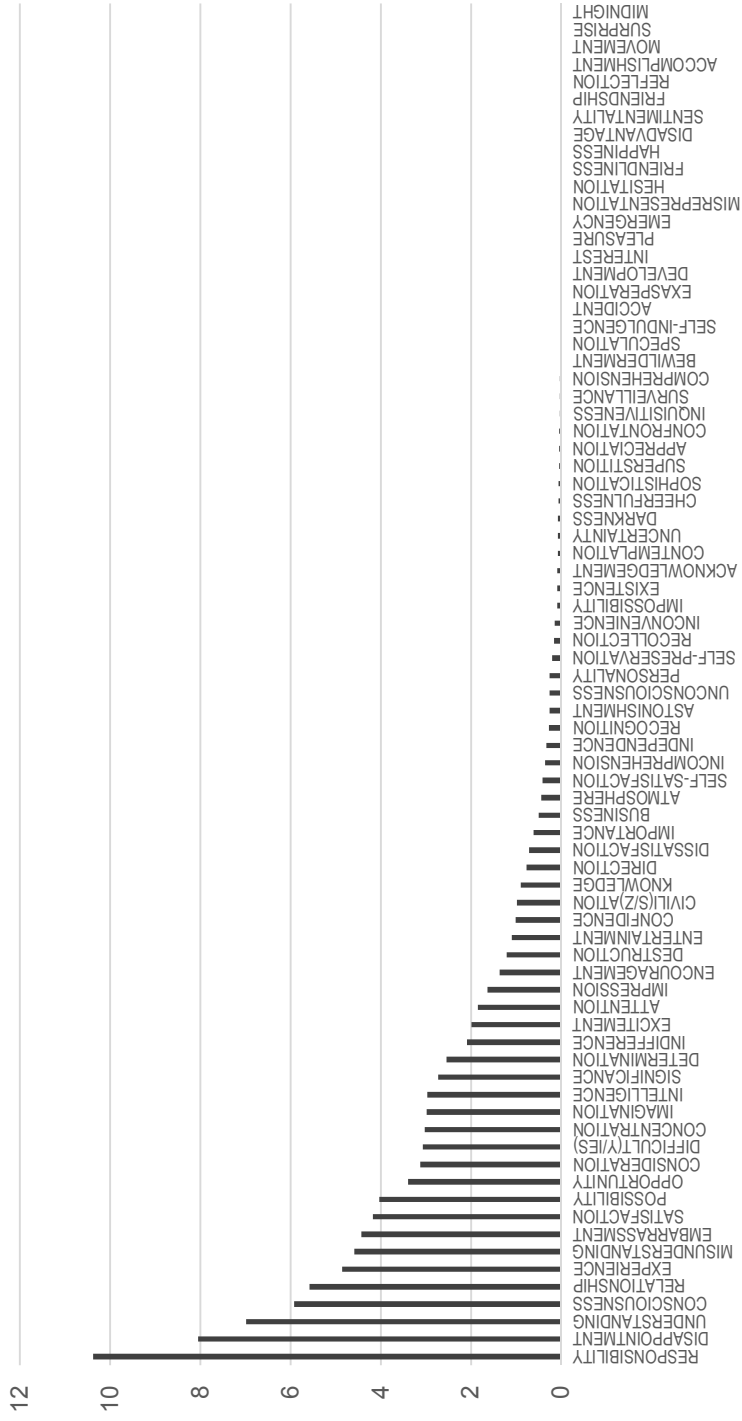


Рис. 3. Распределение ядерных и периферийных марокм с учетом ИнСВеса

Ранжирование маркем по ИнСВесу дает возможность уточнить состав ядерных и периферийных маркем. За границу ядра и периферии принимается среднее арифметическое значение ИнСВеса. Аналогичное вычисление среднего арифметического значения ИнСВеса отдельно ядерных и периферийных маркем позволяет произвести выделение малого и большого ядра среди ядерных маркем, а также малой и большой периферии среди периферийных маркем. В табл. 3 представлены данные, использованные для наглядного представления распределения ядерных и периферийных маркем с учетом ИнСВеса (см. рис. 3).

С учетом средневзвешенного ИнСВеса – 1,34 – границей ядра является *encouragement*. Из ядра, выделенного по количеству связей максимальной силы, в состав маркем малой периферии ушли *business, civili(s/z)ation, confidence, destruction, direction, dissatisfaction, entertainment, importance, knowledge*. При этом значительно уменьшился количественный состав малого ядра – 10: *responsibility, disappointment, understanding, consciousness, relationship, experience, misunderstanding, embarrassment, satisfaction, possibility*. Таким образом, число ядерных маркем составило 23, периферийных – 55.

Для определения маркемной мощности ЦА-1 и ЦА-2 измерим силу маркемных связей всех ЦП-1 и двух ЦА. Маркемную мощность центра аттракции составляют сумма маркемных связей Силлитоу, Пратчетта, Мёрдок, Голдинга. Учитывая принцип «наследования» связей, маркемная связь, направленная от ЦП-1 к одной из связующих фигур ЦА, равна сумме маркемных связей каждого ЦП-1. Таким образом, общее количество маркемных связей – 16, из них у Силлитоу – 11, Пратчетта – 1, Мёрдок – 2, Голдинга – 2. Следовательно, совокупная мощность двух центров аттракции, определяемая величиной ИнСВеса маркем, составляет 104,2.

Содержательное исследование двусторонних маркемных связей ключевых фигур центров аттракции позволяет выделить связующие их маркемы и определить маркемную специфику каждого центра аттракции. С этой целью проведен маркемный анализ маркемных связей ЦА, ЦП-1 и ЦП-2 – Силлитоу, Пратчетта, Мёрдок, Голдинга, Хиггинса, Грина, Эмиса.

Центр аттракции объединяет авторов, группирующихся около двух ключевых фигур центра и не имеющих между собой маркемных связей максимальной силы. Наличие взаимонаправленной связи Силлитоу – Пратчетт и Мёрдок – Голдинг дает основание считать их относительно друг друга центрами-посредниками нулевой степени (ЦП-0_{Сил}, ЦП-0_{Пр}, ЦП-0_{Мрд}, ЦП-0_{Глд}). Это делает целесообразным исследование и сопоставление маркемной специфики каждого ЦП-0.

Поскольку каждый ЦП-1 опосредует собственную связь и связь терминальных авторов с ключевой фигурой своего ЦА, в качестве связу-

ющих этих авторов маркем мы, реализуя принцип наследования маркем и их весов, рассматриваем проходящие через ЦП-1 и исходящие из него маркемы, обозначив их условно маркемами Хаггарда, Моэма, Оруэлла.

Первый ЦА объединяет писателей, которые группируются около двух ключевых фигур центра – Силлитоу и Пратчетта – и не имеют между собой маркемных связей максимальной силы – Балларда, Хиггинса, Грина, О’Брайана, Бёрджесса, Сноу, Эмиса, Фаулза, Лессинг, Акройда. Пару Грин – Силлитоу характеризуют 26 маркем, из которых проходящих, связывающих Балларда и Хиггинса с Силлитоу – 20, исходящих – шесть маркем. Также к Силлитоу направлены маркемные связи Эмиса. В качестве связующих маркем были выделены 21 проходящая, обеспечивающая опосредованную связь Сноу – Силлитоу, и восемь исходящих маркем. К Силлитоу также направлены маркемные связи О’Брайана (30), Бёрджесса (27), Акройда (25), Лессинг (23), Фаулза (22) (в скобках указано количество общих маркем каждого автора в паре с Силлитоу). Количество исходящих маркем Силлитоу, обеспечивающих непосредственную связь Силлитоу – Пратчетт, составляет 33 маркемы. Связующие маркемы Силлитоу, ранжированные по ИнСВесу, представлены на рис. 4. Полный список связующих маркем Силлитоу с указанием числа связей и ИнСВеса маркем представлен в табл. 4.

На основе средневзвешенного значения ИнСВеса проведена стратификация маркем. Общее количество связующих маркем Силлитоу – 33. Среди них 11 маркем, или 33,3%, принадлежат ядру, 22 маркемы, или 66,7%, – периферии. Малое ядро составили три маркемы: *responsibility*, *disappointment*, *understanding*. Большое ядро образовали *relationship*, *consciousness*, *experience*, *opportunity*, *possibility*, *misunderstanding*, *embarrassment*, *satisfaction*. Следовательно, среди ядерных маркем 27,3% составили маркемы малого ядра, 72,7% – маркемы большого ядра. Ядерные маркемы обслуживают 8-11 связей. Следует пояснить, что при определении количества связей учитывались и опосредованные связи Силлитоу с терминальными авторами, поэтому максимальное число маркемных связей, обслуживаемых одной маркемой равно 11. Малую периферию образуют 11 маркем – *consideration* (7), *difficult(y/ies)* (8), *intelligence* (8), *attention* (9), *excitement* (8), *impression* (8), *imagination* (7), *determination* (6), *concentration* (6), *significance* (6), *civili(s/z)ation* (5) (в скобках указано количество обслуживаемых связей). Большую периферию также составили 11 маркем – *entertainment* (5), *knowledge* (6), *direction* (5), *destruction* (4), *business* (5), *atmosphere* (4), *inconvenience* (2), *recollection* (2), *personality* (2), *existence* (2). Исключительную связь Силлитоу – Пратчетт обеспечивает маркема *uncertainty*. Таким образом, периферийные маркемы распределились поровну: 50% периферийных маркем составили малую периферию, 50% – большую.

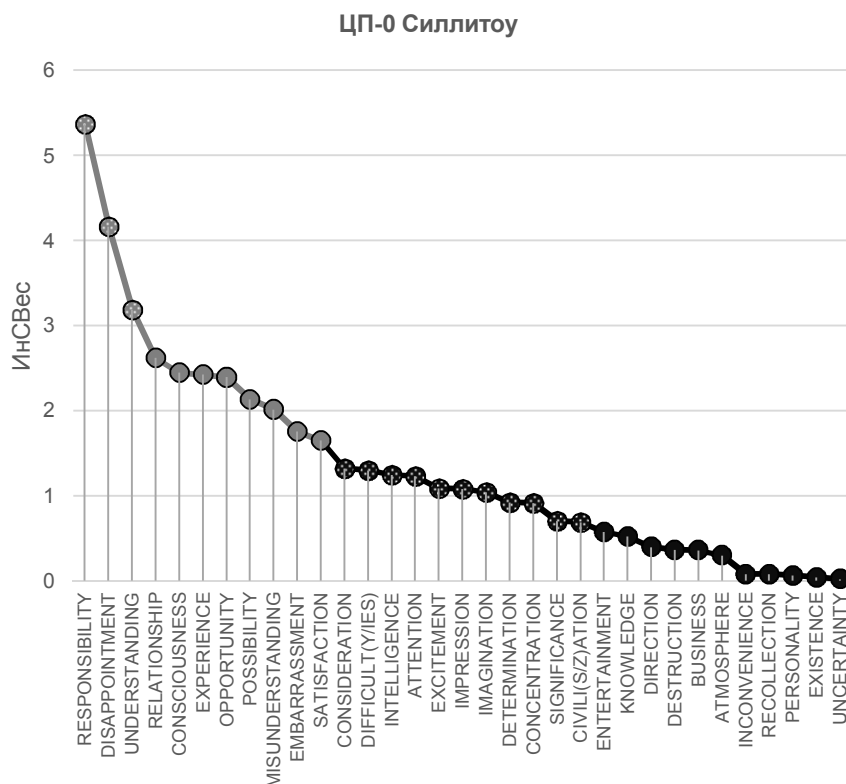


Рис. 4. Связующие маркемы Силлитоу, ранжированные по ИнСВесу

Таблица 4

Список связующих маркем Силлитоу

КС	Маркема	ИнСВес	КС	Маркема	ИнСВес
11	RESPONSIBILITY	5,3728	7	IMAGINATION	1,0441
11	DISAPPOINTMENT	4,1695	6	DETERMINATION	0,9250
10	UNDERSTANDING	3,1890	6	CONCENTRATION	0,9152
10	RELATIONSHIP	2,6230	6	SIGNIFICANCE	0,7035
9	CONSCIOUSNESS	2,4490	5	CIVIL(S/Z)ATION	0,6884
11	EXPERIENCE	2,4252	5	ENTERTAINMENT	0,5722
11	OPPORTUNITY	2,3934	6	KNOWLEDGE	0,5225
10	POSSIBILITY	2,1359	5	DIRECTION	0,3960
8	MISUNDERSTANDING	2,0167	4	DESTRUCTION	0,3635
8	EMBARRASSMENT	1,7542	5	BUSINESS	0,3608
8	SATISFACTION	1,6494	4	ATMOSPHERE	0,2970
7	CONSIDERATION	1,3200	2	INCONVENIENCE	0,0775
8	DIFFICULT(Y/IES)	1,2991	2	RECOLLECTION	0,0768
8	INTELLIGENCE	1,2487	2	PERSONALITY	0,0632
9	ATTENTION	1,2339	2	EXISTENCE	0,0400
8	EXCITEMENT	1,0853	1	UNCERTAINTY	0,0206
8	IMPRESSION	1,0771			

Итак, проведенная стратификация всех связующих маркем Силитоу показывает двукратное преобладание периферийных маркем над ядерными маркемами: ядерные – 11 маркем, периферийные – 22. Стратификация отдельно ядерных и периферийных маркем показывает, что среди ядерных маркем около 75% (восемь маркем) составляют маркемы большого ядра, тогда как среди периферийных маркем 11 относятся к малой периферии и еще 11 маркем – к большой.

ЦП-0_{Пр} сформировано исключительной маркемной связью Пратчетт – Силитоу. В обеспечении маркемных связей авторов участвуют 33 исходящие маркемы. Связующие маркиемы ЦП-0_{Пр}, ранжированные по ИнВесу, представлены на рис. 5. Полный список связующих маркем Пратчетта с указанием количества связей и ИнСВеса маркем представлен в табл. 5.

На основе средневзвешенного значения ИнСВеса были выделены 14 ядерных и 19 периферийных маркем. Стратификация отдельно ядерных и периферийных маркем показала незначительное преобладание маркем большого ядра среди ядерных маркем и маркем малой периферии среди периферийных маркем.

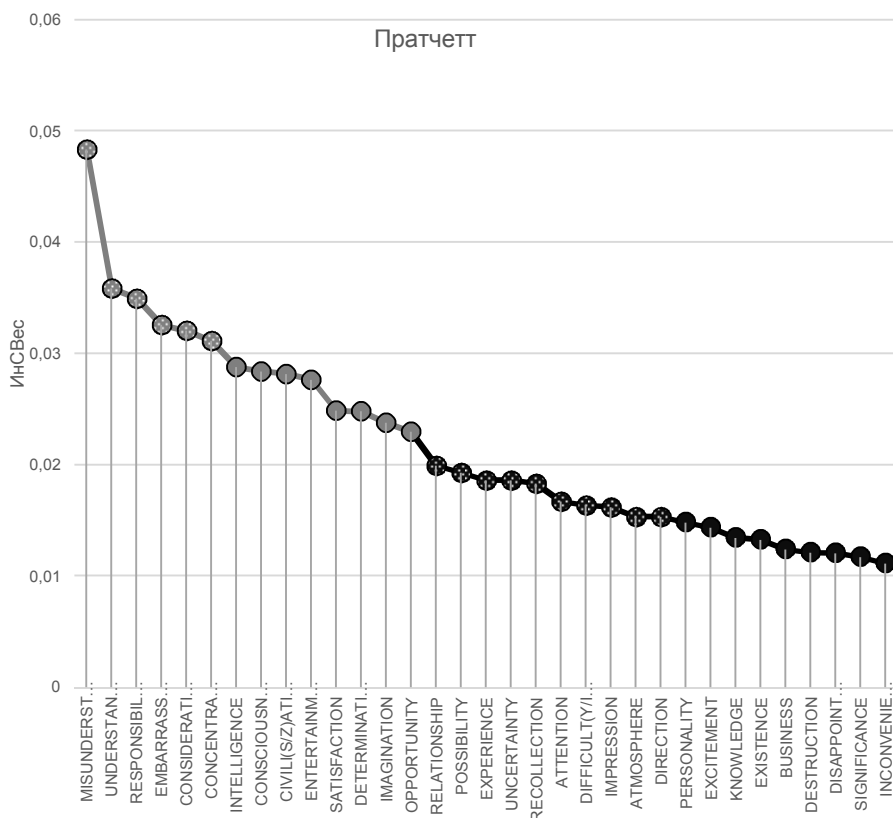


Рис. 5. Связующие маркиемы Пратчетта, ранжированные по ИнСВесу

Таблица 5

Список связующих маркем Пратчетта

КС	Маркема	ИнСВес	КС	Маркема	ИнСВес
1	MISUNDERSTANDING	0,0484	1	UNCERTAINTY	0,0186
1	UNDERSTANDING	0,0359	1	RECOLLECTION	0,0183
1	RESPONSIBILITY	0,0349	1	ATTENTION	0,0167
1	EMBARRASSMENT	0,0326	1	DIFFICULT(Y/IES)	0,0163
1	CONSIDERATION	0,0320	1	IMPRESSION	0,0162
1	CONCENTRATION	0,0311	1	ATMOSPHERE	0,0153
1	INTELLIGENCE	0,0288	1	DIRECTION	0,0153
1	CONSCIOUSNESS	0,0284	1	PERSONALITY	0,0148
1	CIVIL(S/Z)ATION	0,0282	1	EXCITEMENT	0,0144
1	ENTERTAINMENT	0,0276	1	KNOWLEDGE	0,0134
1	SATISFACTION	0,0249	1	EXISTENCE	0,0133
1	DETERMINATION	0,0248	1	BUSINESS	0,0124
1	IMAGINATION	0,0238	1	DESTRUCTION	0,0121
1	OPPORTUNITY	0,0229	1	DISAPPOINTMENT	0,0121
1	RELATIONSHIP	0,0199	1	SIGNIFICANCE	0,0117
1	POSSIBILITY	0,0193	1	INCONVENIENCE	0,0111
1	EXPERIENCE	0,0186			

Из ядерных маркем в состав малого ядра вошли шесть маркем – *misunderstanding, understanding, responsibility, embarrassment, consideration, concentration*. Остальные восемь маркем – *intelligence, consciousness, civil(s/z)ation, entertainment, satisfaction, determination, imagination, opportunity* – составили большое ядро. Следовательно, маркемы малого ядра составили 42,9% от числа ядерных маркем. Подобная неравномерность наблюдается и при распределении периферийных маркем: малая периферия – 10 маркем, большая – 9 маркем. Малую периферию составляют *relationship, possibility, experience, uncertainty, recollection, attention, difficult(y/ies), impression, atmosphere, direction*; большую – *personality, excitement, knowledge, existence, business, destruction, disappointment, significance, inconvenience*.

Способом определения маркемной специфики ЦП-0 служит разность интегрального связующего веса маркем каждого из ЦП-0, образующих центр аттракции. В этом случае положительная разность должна указывать на специфичность маркемы для ЦП-0_{Силь}, отрицательная – для ЦП-0_{Пр} (рис. 6). Полный список маркем с указанием результирующей разности ИнСВеса маркем Силлитоу и Пратчетта представлен в табл. 6.

Поскольку ЦП-0_{Пр} не имеет однонаправленных связей с другими авторами, а НормИнТеМ единственной исходящей маркемы Силлитоу *uncertainty* выше ее НормИнТеМа у Пратчетта, на основе среднего значения суммы результирующего ИнСВеса маркем каждого ЦП-0 было выделено одно ядро – ядро Силлитоу.

Силлитоу - Пратчетт

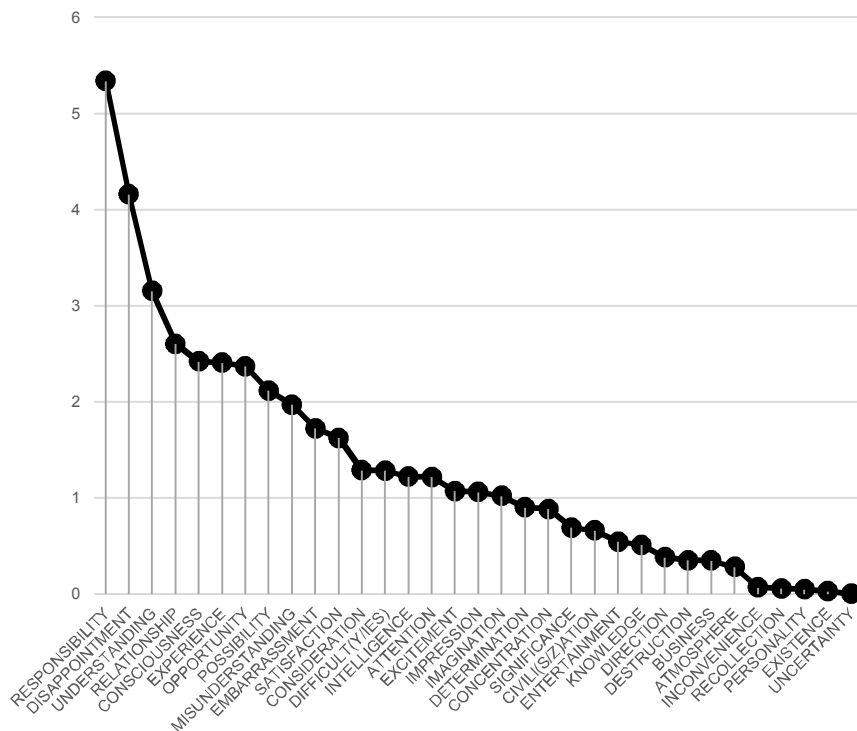
Рис. 6. Маркемная специфика ЦП-0_{Сил} и ЦП-0_{Пр}

Таблица 6

Список общих маркем Силлитоу и Пратчетта с указанием разности ИнСВеса

Маркема	Сил-Пр	Маркема	Сил-Пр
RESPONSIBILITY	5,3379	IMAGINATION	1,0204
DISAPPOINTMENT	4,1574	DETERMINATION	0,9002
UNDERSTANDING	3,1531	CONCENTRATION	0,8841
RELATIONSHIP	2,6031	SIGNIFICANCE	0,6918
CONSCIOUSNESS	2,4206	CIVIL(S/Z)ATION	0,6603
EXPERIENCE	2,4066	ENTERTAINMENT	0,5446
OPPORTUNITY	2,3705	KNOWLEDGE	0,5091
POSSIBILITY	2,1166	DIRECTION	0,3807
MISUNDERSTANDING	1,9683	DESTRUCTION	0,3514
EMBARRASSMENT	1,7216	BUSINESS	0,3484
SATISFACTION	1,6245	ATMOSPHERE	0,2816
CONSIDERATION	1,2880	INCONVENIENCE	0,0663
DIFFICULT(Y/IES)	1,2827	RECOLLECTION	0,0585
INTELLIGENCE	1,2199	PERSONALITY	0,0483
ATTENTION	1,2172	EXISTENCE	0,0268
EXCITEMENT	1,0709	UNCERTAINTY	0,0020
IMPRESSION	1,0610		

Оно насчитывает 11 маркем, первые три из которых входят в малое ядро. Это *responsibility, disappointment, understanding, relationship, consciousness, experience, opportunity, possibility, misunderstanding, embarrassment, satisfaction*. Оставшиеся 22 маркемы – *consideration, difficult(y/ies), intelligence, attention, excitement, impression, imagination, determination, concentration, significance, civili(s/z)ation, entertainment, knowledge, direction, destruction, business, atmosphere, inconvenience, recollection, personality, existence, uncertainty* – являются периферийными. Определение специфических маркем основано на среднем значении результирующей разности СумИнСВеса маркем двух ЦП-0, составившем 1,327 для маркем ЦП-0_{Сил} и ЦП-0_{Пр}. Поэтому все периферийные маркемы являются условно равнозначными и не определяющими по существу специфику ЦП-0_{Сил}.

Для определения маркемной специфики ЦА-1 было проведено ранжирование маркем ЦП-0_{Сил} и ЦП-0_{Пр} на основе их совокупного ИнСВеса (рис. 7). Список маркем с указанием суммарного ИнСВеса общих маркем Силлитоу и Пратчетта представлен в табл. 7.

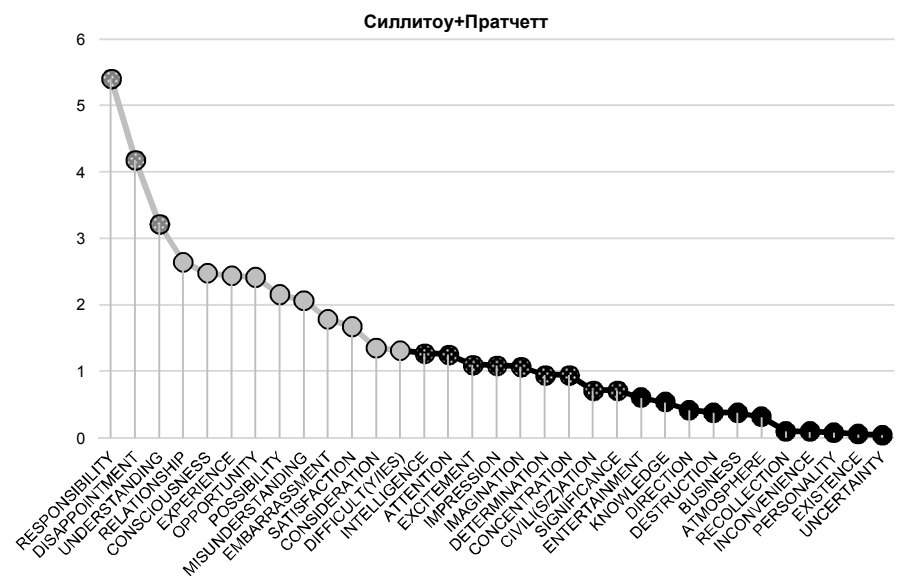


Рис. 7. Маркемная специфика ЦА-1

Таблица 7
Список общих маркем Силлитоу и Пратчетта с указанием их суммарного ИнСВеса

Маркема	Сил + Пр	Маркема	Сил + Пр
RESPONSIBILITY	5,4078	IMAGINATION	1,0679
DISAPPOINTMENT	4,1815	DETERMINATION	0,9498

Маркема	Сил + Пр	Маркема	Сил + Пр
UNDERSTANDING	3,2248	CONCENTRATION	0,9464
RELATIONSHIP	2,6430	CIVILI(S/Z)ATION	0,7166
CONSCIOUSNESS	2,4774	SIGNIFICANCE	0,7152
EXPERIENCE	2,4438	ENTERTAINMENT	0,5998
OPPORTUNITY	2,4164	KNOWLEDGE	0,5360
POSSIBILITY	2,1552	DIRECTION	0,4113
MISUNDERSTANDING	2,0651	DESTRUCTION	0,3756
EMBARRASSMENT	1,7867	BUSINESS	0,3731
SATISFACTION	1,6743	ATMOSPHERE	0,3123
CONSIDERATION	1,3520	RECOLLECTION	0,0951
DIFFICULT(Y/IES)	1,3154	INCONVENIENCE	0,0886
INTELLIGENCE	1,2774	PERSONALITY	0,0780
ATTENTION	1,2506	EXISTENCE	0,0533
EXCITEMENT	1,0997	UNCERTAINTY	0,0392
IMPRESSION	1,0933		

Количественный и качественный состав ядерных и периферийных маркем ЦА-1 полностью совпадает с составом маркем, определяющих специфику ЦП-0_{Сил}. Изменения коснулись лишь порядка следования двух соседних маркем малой и большой периферии – *civili(s/z)ation, significance* и *recollection, inconvenience*.

Таким образом, в число ядерных маркем ЦА-1 вошло 11 ядерных маркем ЦП-0_{Сил} и шесть ядерных маркем ЦП-0_{Пр}. Доминантной маркемой ЦА-1 является доминантная маркема ЦП-0_{Сил} – *responsibility*. Вице-доминантной – вице-доминантная маркема ЦП-0_{Сил} *disappointment*. Малое ядро ЦА-1 полностью совпадает с малым ядром ЦП-0_{Сил}, среди его маркем только две – *responsibility, understanding* – входят в малое ядро ЦП-0_{Пр}. Еще одна маркема малого ядра ЦА-1 *disappointment* является маркемой большой периферии ЦП-0_{Пр}. Состав маркем большого ядра также полностью определили маркемы большого ядра ЦП-0_{Сил}. Из маркем ЦП-0_{Пр} в большое ядро ЦА-1 перешли две маркемы малого ядра *misunderstanding, embarrassment* и три маркемы малой периферии *relationship, possibility, experience*. Среди маркем малой периферии ЦА-1 *consideration, concentration* принадлежат малому ядру ЦП-0_{Пр}, *intelligence, civili(s/z)ation, determination, imagination* – большому ядру ЦП-0_{Пр}, *excitement* – большой периферии ЦП-0_{Пр}. Также из большого ядра *entertainment*, а из малой периферии *uncertainty, recollection, atmosphere, direction* перешли в состав большой периферии ЦА-1. Следовательно, изменение статуса маркем в ЦА-1 затронуло только маркемы ЦП-0_{Пр}, проявившееся в повышении статуса периферийных маркем и понижении статуса ядерных маркем.

ЦА-2 формируют Баркер, Голдинг, Даррелл, Мёрдок. Как ключевые фигуры ЦА-2 Мёрдок и Голдинг являются относительно друг друга ЦП-0_{Мрд} и ЦП-0_{Глд}.

ЦП-0_{Мрд} опосредует связь Даррелла с Голдингом, а ЦП-0_{Глд} – связь Баркера с Мёрдок. Через ЦП-0_{Мрд} проходит 20 маркем, исходит

10 маркем. Таким образом, пара Мёрдок – Голдинг характеризуется 30 общими маркемами. Связующие маркемы Мёрдок, ранжированные по ИнСВесу, представлены на рис. 8. Полный список связующих маркем Мёрдок с указанием числа связей и ИнСВеса маркем представлен в табл. 8.

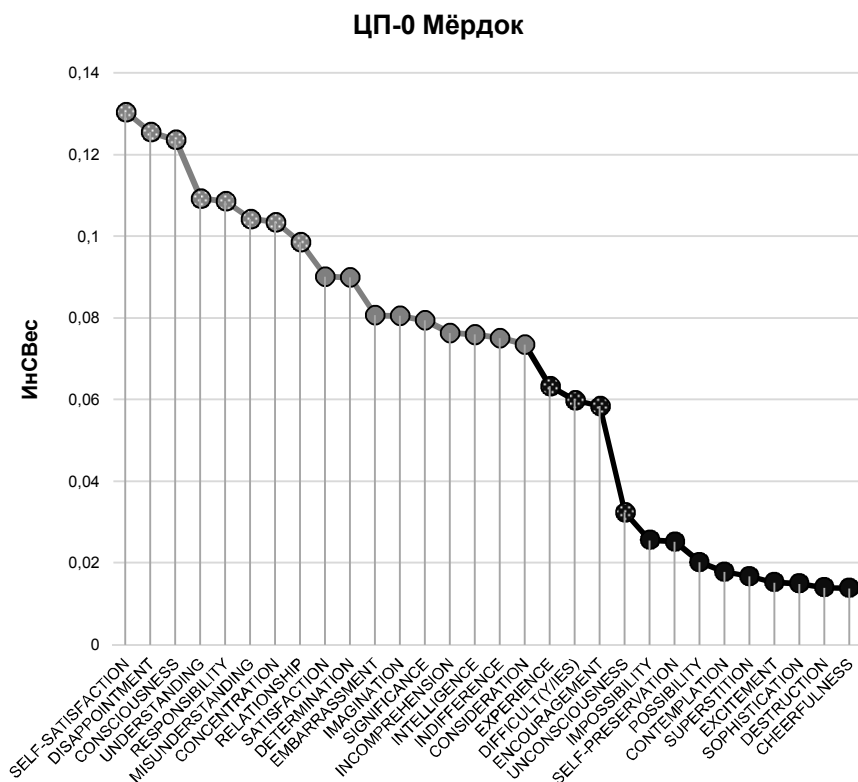


Рис. 8. Связующие маркемы Мёрдок, ранжированные по ИнСВесу

Т а б л и ц а 8

Список связующих маркем Мёрдок

KC	Маркема	ИнСВес	KC	Маркема	ИнСВес
2	SELF-SATISFACTION	0,1305	2	INDIFFERENCE	0,0751
2	DISAPPOINTMENT	0,1255	2	CONSIDERATION	0,0736
2	CONSCIOUSNESS	0,1237	2	EXPERIENCE	0,0634
2	UNDERSTANDING	0,1094	2	DIFFICULT(Y/IES)	0,0599
2	RESPONSIBILITY	0,1086	2	ENCOURAGEMENT	0,0584
2	MISUNDERSTANDING	0,1043	1	UNCONSCIOUSNESS	0,0325
2	CONCENTRATION	0,1035	1	IMPOSSIBILITY	0,0256
2	RELATIONSHIP	0,0986	1	SELF-PRESERVATION	0,0252
2	SATISFACTION	0,0902	1	POSSIBILITY	0,0202

КС	Маркема	ИнСВес	КС	Маркема	ИнСВес
2	DETERMINATION	0,0900	1	CONTEMPLATION	0,0178
2	EMBARRASSMENT	0,0808	1	SUPERSTITION	0,0167
2	IMAGINATION	0,0805	1	EXCITEMENT	0,0152
2	SIGNIFICANCE	0,0795	1	SOPHISTICATION	0,0149
2	INCOMPREHENSION	0,0764	1	DESTRUCTION	0,0140
2	INTELLIGENCE	0,0760	1	CHEERFULNESS	0,0139

На основе средневзвешенного значения ИнСВеса проведена стратификация маркем. Малое ядро составили восемь из 17 ядерных маркем: *self-satisfaction, disappointment, consciousness, understanding, responsibility, misunderstanding, concentration, relationship*. Большое ядро образовали *satisfaction, determination, embarrassment, imagination, significance, incomprehension, intelligence, indifference, consideration*. Все ядерные маркемы обслуживают две связи. Малую периферию составляют четыре маркемы – *experience, difficult(y/ies), encouragement, unconsciousness*. Среди них только *unconsciousness* представляет исключительную связь Мёрдок – Голдинг. Остальные маркемы пары Мёрдок – Голдинг образовали большую периферию – *impossibility, self-preservation, possibility, contemplation, superstition, excitement, sophistication, destruction, cheerfulness*. Таким образом, проведенная стратификация связующих маркем Мёрдок показывает преобладание среди них ядерных маркем – 17, что составляет 56,7% от общего числа связующих маркем. Однако количественно маркемы малого и большого ядра распределились неравномерно: малое ядро – 47%, большое – 53%. Еще более неравномерно распределились периферийные маркемы, среди которых маркемы малой периферии составили 30,8%, большой – 69,2%.

Через ЦП-0_{Глд} проходит 19 маркем, опосредующих связь Баркера с Мёрдок, исходит 11 маркем. Связующие маркемы ЦП-0_{Глд}, ранжированные по ИнВесу, представлены на рис. 9. Полный список связующих маркем Голдинга с указанием количества связей и ИнСВеса маркем представлен в табл. 9.

На основе средневзвешенного значения ИнСВеса были выделены 17 ядерных и 13 периферийных маркем. Стратификация отдельно ядерных и периферийных маркем показала неравномерность количественного распределения ядерных и периферийных маркем. Среди ядерных маркем в состав малого ядра вошли восемь маркем – *responsibility, consciousness, self-consciousness, understanding, unconsciousness, incomprehension, embarrassment, indifference*. Остальные девять маркем – *satisfaction, significance, self-preservation, relationship, concentration, imagination, possibility, destruction, experience* – составили большое ядро. Следовательно, маркемы малого ядра составили 47% от числа ядерных маркем. Периферийные маркемы распределились следующим образом: малая периферия – пять маркем, или 38%, большая – 8 маркем (60,8%).

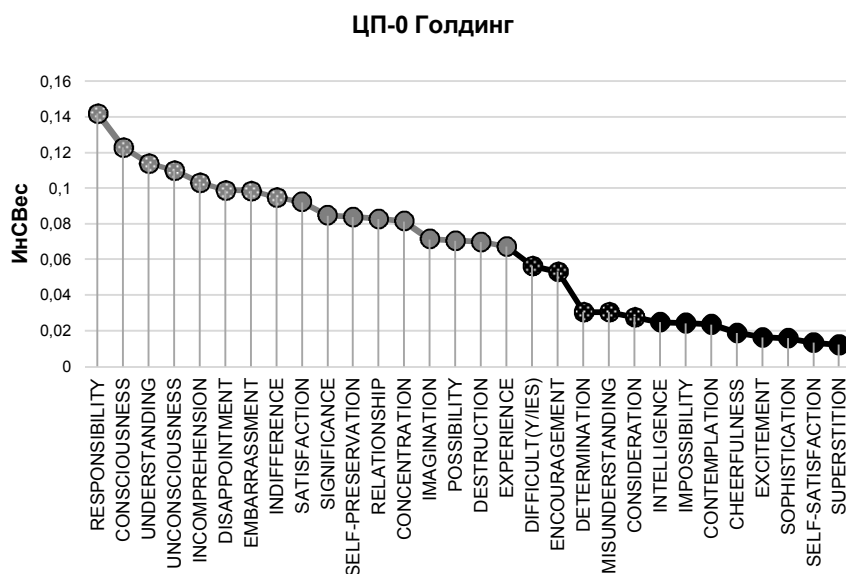


Рис. 9. Связующие маркемы Голдинга, ранжированные по ИнСВесу

Т а б л и ц а 9

Список связующих маркем Голдинга

Маркема	ИнСВес	Маркема	ИнСВес
RESPONSIBILITY	0,1422	DESTRUCTION	0,0698
CONSCIOUSNESS	0,1232	EXPERIENCE	0,0672
UNDERSTANDING	0,1141	DIFFICULT(Y/IES)	0,0565
UNCONSCIOUSNESS	0,1101	ENCOURAGEMENT	0,0531
INCOMPREHENSION	0,1033	DETERMINATION	0,0305
DISAPPOINTMENT	0,0990	MISUNDERSTANDING	0,0305
EMBARRASSMENT	0,0988	CONSIDERATION	0,0276
INDIFFERENCE	0,0951	INTELLIGENCE	0,0248
SATISFACTION	0,0922	IMPOSSIBILITY	0,0243
SIGNIFICANCE	0,0848	CONTEMPLATION	0,0236
SELF-PRESERVATION	0,0838	CHEERFULNESS	0,0189
RELATIONSHIP	0,0828	EXCITEMENT	0,0164
CONCENTRATION	0,0814	SOPHISTICATION	0,0158
IMAGINATION	0,0713	SELF-SATISFACTION	0,0133
POSSIBILITY	0,0705	SUPERSTITION	0,0121

Качественный состав маркем малой периферии определили, преимущественно, проходящие маркемы, а большой периферии – все исходящие маркемы Голсуорси: малая периферия – *difficult(y/ies)*, *encouragement*, *determination*, *misunderstanding*, *consideration*; большая периферия – *intelligence*, *impossibility*, *contemplation*, *cheerfulness*, *excitement*, *sophistication*, *self-satisfaction*, *superstition*. Таким образом, стратификация связующих маркем ЦП-0_{Мрд} и ЦП-0_{Глд} демонстрирует преобладание

среди них ядерных маркем. Сопоставим ЦП-0_{Мрд} и ЦП-0_{Глд} для определения их маркемной специфики (рис. 10). Полный список маркем с указанием результирующей разности ИнСВеса маркем Мёрдок и Голдинга представлен в табл. 10.

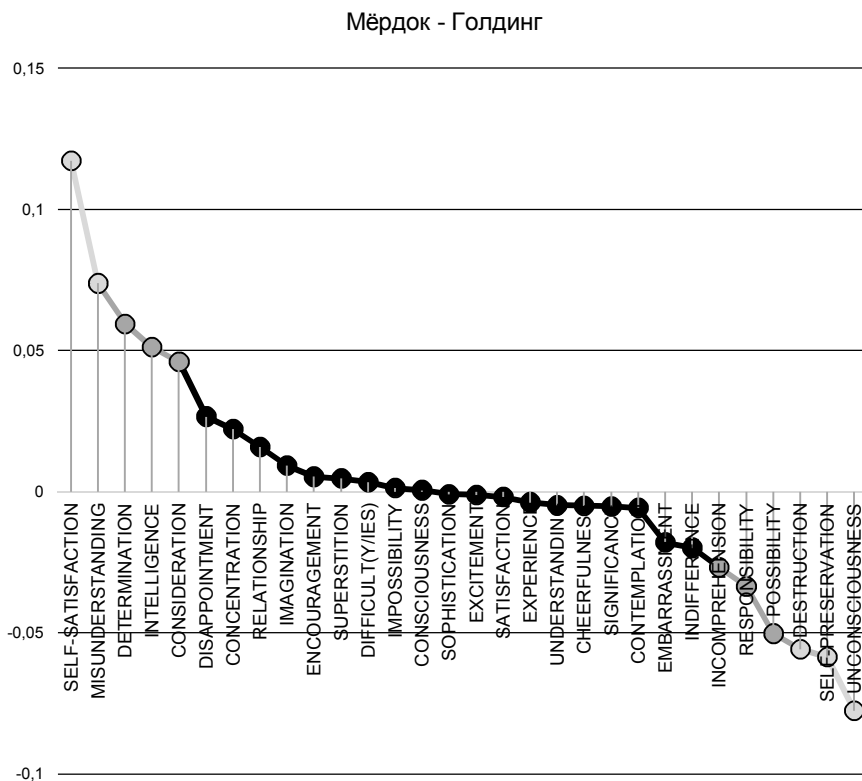


Рис. 10. Маркемная специфика ЦП-0_{Мрд} и ЦП-0_{Глд}

Т а б л и ц а 10

Список общих маркем Мёрдок и Голдинга с указанием разности ИнСВеса

Маркема	Мрд– Глд	Маркема	Мрд– Глд	Маркема	Мрд– Глд
SELF-SATISFACTION	0,117248	SUPERSTITION	0,004604	SIGNIFICANCE	-0,00526
MISUNDERSTANDING	0,073786	DIFFICULT(Y/IES)	0,003403	CONTEMPLATION	-0,00579
DETERMINATION	0,059452	IMPOSSIBILITY	0,001264	EMBARRASSMENT	-0,01804
INTELLIGENCE	0,051175	CONSCIOUSNESS	0,000496	INDIFFERENCE	-0,01992
CONSIDERATION	0,045952	SOPHISTICATION	-0,00095	INCOMPREHENSION	-0,0269
DISAPPOINTMENT	0,026581	EXCITEMENT	-0,00115	RESPONSIBILITY	-0,03357
CONCENTRATION	0,022105	SATISFACTION	-0,00196	POSSIBILITY	-0,05032
RELATIONSHIP	0,015808	EXPERIENCE	-0,00383	DESTRUCTION	-0,05582
IMAGINATION	0,009197	UNDERSTANDING	-0,00476	SELF-PRESERVATION	-0,05863
ENCOURAGEMENT	0,005271	CHEERFULNESS	-0,005	UNCONSCIOUSNESS	-0,07763

Выделенное на основе среднего значения результирующего ИнСВеса маркетное ядро 1 Мёрдок насчитывает восемь маркет. Малое ядро составляют *self-satisfaction, misunderstanding*. Большое ядро образуют *determination, intelligence, consideration*. Превышение ИнСВеса указанных маркет у Мёрдок относительно Голдинга составляет минимум 1,19 (*relationship*), а максимум 9,8 (*self-satisfaction*) раз. Маркетное ядро 2 Голдинга включает шесть маркет: малое ядро – *unconsciousness, self-preservation, destruction*, большое ядро – *possibility, responsibility, incomprehension*. Количественно состав периферийных маркет Голдинга превышает количество периферийных маркет Мёрдок на одну маркету: Голдинг – 10, Мёрдок – девять. Однако у Мёрдок малая периферия включает три маркеты: *disappointment, concentration, relationship*, тогда как у Голдинга – две маркеты: *embarrassment, indifference*. Следовательно, процентное соотношение маркет малой периферии Мёрдок – Голдинг составляет 33:20. Еще четыре маркеты Голсуорси образовали малую (*opportunity, recollection*) и большую (*extravagance, contemplation*) периферию. Большую маркетную периферию Мёрдок образуют *imagination, encouragement, superstition, difficult(y/ies), impossibility, consciousness*. У Голдинга в число маркет большой периферии входят *contemplation, significance, cheerfulness, understanding, experience, satisfaction, excitement, sophistication*. В количественном отношении маркеты большой периферии Голдинга превосходят аналогичные маркеты Мёрдок. Поскольку разность ИнСВеса маркет *impossibility, consciousness, sophistication, excitement, satisfaction* находится ниже среднего значения 0,0022 разности, мы считаем их условно равнозначными и не определяющими по существу специфику двух ЦП-0. Следовательно, специфику ЦП-0_{Мрд} определяют перечисленные выше маркеты ядра 1 и его малой периферии, а также маркеты большой периферии *imagination, encouragement, superstition, difficult(y/ies)* с разностью ИнСВеса 0,0034 – 0,0738, а ЦП-0_{Глд} – маркеты ядра 2, его малой периферии, а также маркеты большой периферии *contemplation, significance, cheerfulness, understanding, experience*. Разность ИнСВеса специфичных маркет ЦП-0_{Глд} составляет 0,0038 – 0,0776.

Маркетная специфика ЦА-2 представлена на рис. 11. Список маркет с указанием суммарного ИнСВеса общих маркет Мёрдок и Голдинга представлен в табл. 11.

Ядерные и периферийные маркеты ЦА-2 распределились поровну: ядро – 15 маркет, периферия – 15. На основе средневзвешенного значения совокупного ИнСВеса ядерных маркет – 0,184 – малое ядро образовали пять маркет – *responsibility, consciousness, disappointment, understanding, concentration*. Большое ядро составили *satisfaction, relationship, incomprehension, embarrassment, indifference, significance, imagination, self-satisfaction, unconsciousness, misunderstanding*. Маркеты, образующие

малую и большую периферию, распределились в пользу малой периферии. К маркемам малой периферии относятся *experience, determination, difficult(y/ies), encouragement, self-preservation, consideration, intelligence, possibility, destruction*. Большую периферию составляют *impossibility, contemplation, cheerfulness, excitement, sophistication, superstition*.

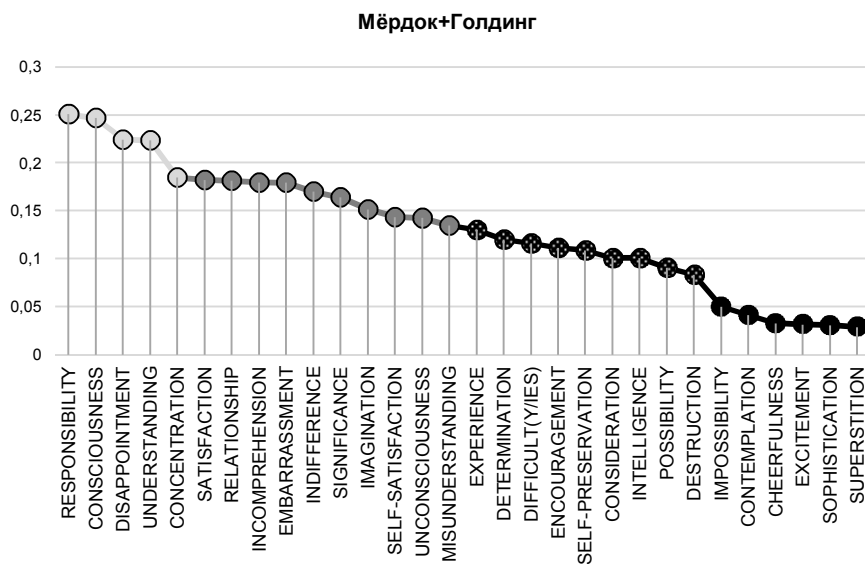


Рис. 11. Маркемная специфика ЦА-2

Таблица 11

Список общих маркем Мёрдок и Голдинга с указанием их суммарного ИнСВеса

Маркема	Мрд + Глд	Маркема	Мрд + Глд	Маркема	Мрд + Глд
RESPONSIBILITY	0,2508	SIGNIFICANCE	0,1642	CONSIDERATION	0,1012
CONSCIOUSNESS	0,2468	IMAGINATION	0,1519	INTELLIGENCE	0,1008
DISAPPOINTMENT	0,2245	SELF-SATISFACTION	0,1438	POSSIBILITY	0,0907
UNDERSTANDING	0,2235	UNCONSCIOUSNESS	0,1426	DESTRUCTION	0,0838
CONCENTRATION	0,1849	MISUNDERSTANDING	0,1348	IMPOSSIBILITY	0,0499
SATISFACTION	0,1824	EXPERIENCE	0,1305	CONTEMPLATION	0,0414
RELATIONSHIP	0,1814	DETERMINATION	0,1205	CHEERFULNESS	0,0327
INCOMPREHENSION	0,1797	DIFFICULT(Y/IES)	0,1164	EXCITEMENT	0,0316
EMBARRASSMENT	0,1795	ENCOURAGEMENT	0,1116	SOPHISTICATION	0,0307
INDIFFERENCE	0,1702	SELF-PRESERVATION	0,1090	SUPERSTITION	0,0289

Таким образом, в число ядерных маркем ЦА-2 вошло 13 ядерных маркем ЦП-0_{Мрд} и 13 ядерных маркем ЦП-0_{Глд}. Доминантной маркемой ЦА-2 является доминантная маркема ЦП-0_{Глд} – *responsibility*. Вице-доминантной – вице-доминантная маркема ЦП-0_{Глд} – *disappointment*.

Четыре из пяти маркем малого ядра ЦА-2 – *responsibility, consciousness, disappointment, understanding* входят в малое ядро ЦП-0_{Мрд}, тогда как из маркем малого ядра ЦП-0_{Глд} в малое ядро ЦА-2 входят только три маркемы – *responsibility, consciousness, understanding*. В малом ядре ЦП-0_{Мрд} отсутствует *concentration*, а в ЦП-0_{Глд} – *concentration, disappointment*. Состав маркем большого ядра практически в равной степени определили маркемы ядерные маркемы двух ЦП-0. Из маркем ЦП-0_{Мрд} в большое ядро ЦА-2 перешли три маркемы малого ядра (*self-satisfaction, misunderstanding, relationship*) и одна маркема малой периферии (*unconsciousness*). Из ЦП-0_{Глд} в состав большого ядра ЦА-2 перешли четыре маркемы малого ядра *unconsciousness, incomprehension, embarrassment, indifference*, маркема малой периферии *misunderstanding* и маркема большой периферии *self-satisfaction*. Среди маркем малой периферии ЦА-2 выделены маркемы большого ядра двух ЦП-0. Из числа ядерных маркем ЦП-0_{Мрд} в состав малой периферии перешли *determination, intelligence, consideration*, а из ЦП-0_{Глд} – *self-preservation, possibility, destruction, experience*. Малую периферию ЦА-2 также пополнили маркемы большой периферии двух ЦП-0. Для ЦП-0_{Мрд} это *self-preservation, possibility, destruction*, а для ЦП-0_{Глд} – *intelligence*. Большую периферию ЦА-2 образуют только маркемы большой периферии двух ЦП-0. Таким образом, изменение статуса маркем в ЦА-2 затронуло маркемы двух ЦП-0, проявившееся как в повышении статуса периферийных маркем, так и в понижении статуса ядерных маркем. Так, в ЦП-0_{Мрд} изменение статуса коснулось 10 маркем, из которых малое ядро – 3, большое ядро – 3, малая периферия – 1, большая периферия – 3. В ЦП-0_{Глд} статус изменили 11 маркем, из которых малое ядро – 4, большое ядро – 4, малая периферия – 1, большая периферия – 2.

Несмотря на отсутствие между центрами аттракции непосредственной связи максимальной силы, обнаруживается связь центров на уровне отдельных связующих маркем. Это *concentration, consciousness, consideration, destruction, determination, difficult(y/ies), disappointment, embarrassment, excitement, experience, imagination, intelligence, misunderstanding, relationship, responsibility, satisfaction, significance, understanding*. Данные маркемы распределились следующим образом: ЦА-1 – ядерные – 10, в том числе малое ядро – 3, периферийные – 9, в т.ч. малая периферия – 8; ЦА-2 – ядерные – 11, в том числе малое ядро – 5, периферийные – 8, в том числе малая периферия – 7.

Поскольку число маркем, общих для ЦА-1 и ЦА-2 – 19 – составляет более половины списка связующих маркем каждого ЦА (ЦА-1 – 33, ЦА-2 – 30), необходимо установить, какие маркемы определяют специфику каждого из указанных центров аттракции. Инструментом определения специфичных маркем служит разность ИнСВеса всех связующих маркем ЦА-1 и ЦА-2. На рис. 12 представлено распределение

связующих маркем по убыванию разности ИнСВеса маркем. Положительная разность характеризует маркемы, определяющие специфику ЦА-1, отрицательная – специфику ЦА-2. Список связующих маркем каждого ЦА с указанием разности ИнСВеса маркем представлен в табл. 12.

ЦА-1 - ЦА-2

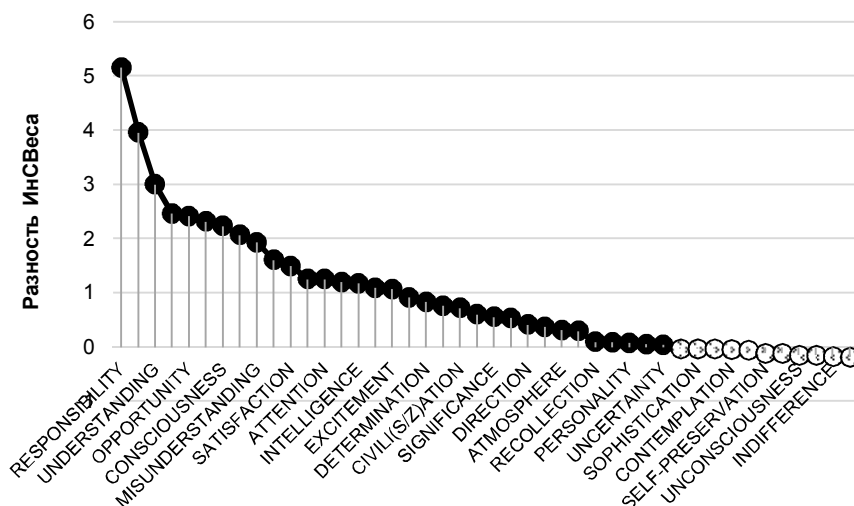


Рис. 12. Маркемная специфика ЦА-1 и ЦА-2

Таблица 12

Список связующих маркем ЦА-1 и ЦА-2 с указанием разности ИнСВеса

Маркема	ЦА-1-ЦА-2	Маркема	ЦА-1-ЦА-2	Маркема	ЦА-1-ЦА-2
RESPONSIBILITY	5,1569342	IMPRESSION	1,09331742	PERSONALITY	0,07798956
DISAPPOINTMENT	3,9570301	EXCITEMENT	1,06809301	EXISTENCE	0,05326496
UNDERSTANDING	3,0013291	IMAGINATION	0,91601372	UNCERTAINTY	0,03922686
RELATIONSHIP	2,4615969	DETERMINATION	0,82928311	SUPERSTITION	-0,02888574
OPPORTUNITY	2,4163909	CONCENTRATION	0,76147645	SOPHISTICATION	-0,03074442
EXPERIENCE	2,3132873	CIVIL(SZ)ATION	0,71660089	CHEERFULNESS	-0,03271171
CONSCIOUSNESS	2,2305723	ENTERTAINMENT	0,59982838	CONTEMPLATION	-0,04142543
POSSIBILITY	2,0645155	SIGNIFICANCE	0,55091997	IMPOSSIBILITY	-0,04992437
MISUNDERSTANDING	1,9302659	KNOWLEDGE	0,53597733	SELF-PRESERVATION	-0,10897598
EMBARRASSMENT	1,6071801	DIRECTION	0,41133876	ENCOURAGEMENT	-0,11155508
SATISFACTION	1,4918432	BUSINESS	0,37313529	UNCONSCIOUSNESS	-0,14260719
CONSIDERATION	1,2508306	ATMOSPHERE	0,31229653	SELF-SATISFACTION	-0,14383633
ATTENTION	1,2506265	DESTRUCTION	0,29184287	INDIFFERENCE	-0,170197
DIFFICULT(Y/IES)	1,1990202	RECOLLECTION	0,09509169	INCOMPREHENSION	-0,1796939
INTELLIGENCE	1,1766744	INCONVENIENCE	0,08858229		

Общее количество связующих маркем среза 20-2 составляет 44 маркемы. Отрицательная разность ИнСВеса, характеризующая специфику ЦА-2 Мёрдок – Голдинг, выделена у 11 маркем, которые являются связующими только для этого центра аттракции, – *superstition*,

sophistication, cheerfulness, contemplation, impossibility, self-preservation, encouragement, unconsciousness, self-satisfaction, indifference, incomprehension. Остальные 33 маркемы, являющиеся связующими маркемами ЦА-1 Силлитоу – Пратчетт, определяют специфику ЦА-1 в срезе 20-2. Тот факт, что общие для двух центров аттракции связующие маркемы определяют специфику только ЦА-1, объясняется следующим: ЦА-1 Силлитоу – Пратчетт группирует около себя 10 авторов, тогда как около ЦА-2 Мёрдок – Голдинг находится только два автора. Соответственно, ИнСВес общих маркем в ЦА-1 – 37,159 – в 12,8 раза превосходит ИнСВес этих маркем в ЦА-2 – 2,9. Несмотря на то, что маркема *responsibility* является доминантной, а *disappointment* – вице-доминантной маркемой двух центров аттракции, именно их ИнСВес в ЦА-1 определил их стратификацию в срезе 20-2.

Заключение

В результате проведенного исследования было установлено следующее.

1. Маркемный анализ не позволил объединить всех авторов среза 20-2 в единый связный ориентированный граф.

2. В срезе 20-2 выделено два центра аттракции, представленные парами авторов Силлитоу – Пратчетт, Мёрдок – Голдинг.

3. К связующему ядру центра аттракции Силлитоу – Пратчетт относятся маркемы малого ядра *responsibility, disappointment, understanding* и большого ядра – *relationship, consciousness, experience, opportunity, possibility, misunderstanding, embarrassment, satisfaction.*

4. Без учета взаимонаправленной связи Силлитоу – Пратчетт с Силлитоу непосредственно или опосредованно связаны 10 авторов, с Пратчеттом – 0.

5. Вычисление интегрального связующего веса маркем показало, что максимальной силой аттракции в паре Силлитоу – Пратчетт обладает А. Силлитоу, интегральный связующий вес маркем в текстах которого в 62,3 раз превосходит интегральный связующий вес маркем, выделенных в текстах Т. Пратчетта.

6. Специфику Силлитоу как ЦП-0 относительно ЦП-0 Пратчетт в ЦА-1 представляют маркемы *responsibility, disappointment, understanding, relationship, consciousness, experience, opportunity, possibility, misunderstanding, embarrassment, satisfaction.*

7. Маркем, представляющих специфику Пратчетта как ЦП-0 в ЦА-1, не выделено.

8. Связующими маркемами ЦА-1 Силлитоу – Пратчетт являются 11 ядерных – *responsibility, disappointment, understanding, relationship, consciousness, experience, opportunity, possibility, misunderstanding, em-*

barrassment, satisfaction – и 22 периферийные – *consideration, difficult(y/ies), intelligence, attention, excitement, impression, imagination, determination, concentration, civili(s/z)ation, significance, entertainment, knowledge, direction, destruction, business, atmosphere, recollection, inconvenience, personality, existence, uncertainty*.

9. Доминантной маркером ЦА-1 Силлитоу – Пратчетт является доминантная маркером ЦП-0_{Сил} – *responsibility*. Вице-доминантной – вице-доминантная маркером ЦП-0_{Сил} *disappointment*.

10. К связующему ядру центра аттракции Мёрдок – Голдинг относятся маркеры малого ядра *responsibility, consciousness, disappointment, understanding, concentration* и большого ядра – *satisfaction, relationship, incomprehension, embarrassment, indifference, significance, imagination, self-satisfaction, unconsciousness, misunderstanding*.

11. С Мёрдок с Голдингом непосредственно связано по одному автору.

12. Оба автора в паре Мёрдок – Голдинг обладают практически равной силой аттракции. Интегральный связующий вес маркером А. Мёрдок лишь в 1,03 раз превосходит интегральный связующий вес маркером Голдинга, что составляет 3%.

13. Специфику А. Мёрдок как ЦП-0 в ЦА-2 представляют маркеры *self-satisfaction, misunderstanding, determination, intelligence, consideration, disappointment, concentration, relationship, imagination, encouragement, superstition, difficult(y/ies)*.

14. Специфику У. Голдинга как ЦП-0 в ЦА-2 представляют маркеры *unconsciousness, self-preservation, destruction, possibility, responsibility, incomprehension, indifference, embarrassment, contemplation, significance, cheerfulness, understanding, experience*.

15. Специфику ЦА-2 Мёрдок – Голдинг в срезе 20-2 составляют четыре ядерных маркеры – *incomprehension, indifference, self-satisfaction, unconsciousness* – и семь периферийных – *encouragement, self-preservation, impossibility, contemplation, cheerfulness, sophistication, superstition*.

16. Доминантной маркером срез 20-2 является *responsibility*, вице-доминантной – *disappointment*.

Связь между ЦА-1 и ЦА-2 обеспечивают маркеры *concentration, consciousness, consideration, destruction, determination, difficult(y/ies), disappointment, embarrassment, excitement, experience, imagination, intelligence, misunderstanding, relationship, responsibility, satisfaction, significance, understanding*. Указанные маркеры определяют специфику ЦА-1 Силлитоу – Пратчетт.

Литература

1. Dornyei Z. Research Methods in Applied Linguistics. OUP, 2007.

2. **Мальшиева Н.В.** Квантитативная лингвистика в современной научной парадигме // Концепт. 2014. Т. 20. С. 546–550. URL: <http://e-koncept.ru/2014/54373.htm> (время обращения: 29.03.2019).
3. **Кащеева А.В.** Квантитативные и качественные методы исследования в прикладной лингвистике // Социально-экономические явления и процессы. 2013. № 3 (049). С. 155–162.
4. **Кретов А.А.** Метод формального выделения тематически нейтральной лексики (на примере старославянских текстов) // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Системный анализ и информационные технологии. 2007. № 1. С. 81–90.
5. **Кретов А.А.** Понятие маркемы: методика выявления и практика использования // Универсалии русской литературы. Воронеж, 2010. С. 138–153.
6. **Кашкина А.В.** Наиболее употребительные маркемы и их закономерности // Мир лингвистики и коммуникации. 2013. Т. 1, № 33. С. 94–101.
7. **Артемова О.Г., Комарова Э.П., Кретов А.А.** Эволюция маркемной лексики на основе исследования маркем в хронологических срезах // Язык и культура. 2018а. № 42. С. 19–38.
8. **Кретов А.А.** Динамика маркем в русской литературе XVIII – начала XX веков как отражение социокультурных процессов // Политическая лингвистика. 2010. № 3 (33). С. 141–150.
9. **Кретов А.А.** Индекс приятия мира: новая информация о русских писателях XVIII–XX вв. // Универсалии русской литературы: сб. науч. тр. Воронеж, 2010. Вып. 4. С. 114–125.
10. **Артемова О.Г.** Формализация и визуализация маркемных отношений в английской художественной прозе первой половины XX века // Материалы XIX международной научно-методической конференции «Информатика: проблемы, методология, технологии». Воронеж, 2019. С. 1590–1596.
11. **Артемова О.Г., Комарова Э.П., Кретов А.А.** Связующие маркемы в британской прозе второй половины XIX века // Язык и культура. 2018б. № 43. С. 6–32.
12. **Артемова О.Г., Кретов А.А.** Исследование связующих маркем в британской прозе второй половины XVII века // Мир лингвистики и коммуникации: электронный научный журнал. 2018. № 53. С. 70–88.
13. **Ефимова М.А., Воронина И.Е., Кретов А.А.** Выделение тематически маркированной лексики в англоязычных текстах // Материалы XIII международной научно-методической конференции «Информатика: проблемы, методология, технологии». Воронеж, 2013. С. 461–464.
14. **Фаустов А.А., Кретов А.А.** Понятие маркемы и предварительные итоги маркемно-го анализа русской литературы // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2017. № 4. С. 16–31.

Сведения об авторах:

Смокотин Владимир Михайлович – доцент, доктор философских наук, кафедра английского языка, Национальный исследовательский Томский государственный университет (Томск, Россия). E-mail: vladimirsmokotin@yandex.ru

Артемова Ольга Григорьевна – кандидат филологических наук, доцент, кафедра иностранных языков и технологии перевода, Воронежский государственный технический университет (Воронеж, Россия). E-mail: olgaartemova65@yandex.ru

Кретов Алексей Александрович – доктор филологических наук, профессор, кафедра теоретической и прикладной лингвистики, директор Научно-методического центра компьютерной лингвистики, Воронежский государственный университет (Воронеж, Россия). E-mail: tipl@rgph.vsu.ru

Поступила в редакцию 12 августа 2020 г.

LINKING MARKEMES IN ENGLISH PROSE OF THE LATTER HALF OF THE TWENTIETH CENTURY

Smokotin V.M., D.Sc. (Philosophy), Associate Professor, the Department of English for Natural Science, National Research Tomsk State University (Tomsk, Russia). E-mail: vladimirsmokotin@yandex.ru

Artemova O.G., Ph.D. (Philology), Associate Professor, the Department of Foreign Languages and Translation Technology, Voronezh State Technical University (Voronezh, Russia). E-mail: olgaartemova65@yandex.ru

Kretov A.A., Dr.Sc. (Philology), Professor, the Department of Theoretical and Applied Linguistics, Voronezh State University (Voronezh, Russia). E-mail: tipl@rgph.vsu.ru

DOI: 10.17223/19996195/51/4

Abstract. The paper aims at identifying and analyzing the markeme links in the texts of British writers of the latter half of the twentieth century. According to the purpose, the tasks of determining the preferred markeme links between the authors and semantic analysis of markeme links of maximum power have been solved. The relevance of the discussed problem is explained by the need to find ways to formalize the content analysis of the text. The study of markeme links is one of the ways of formalized content analysis of the text. The scientists identified regularities to which the texts in natural languages are subject. And this enables the use of the mathematical apparatus in linguistic studies. The article suggests analyzing markeme links of maximum power in pairs of authors when comparing “with each other”. The method of markeme analysis suggested by A.A. Kretov as one of the means to formalize the semantical analysis of the text is used to solve the set tasks. It provides a means of presenting a complete picture of literary works language markeme composition of any chronological interval or historical period. It also gives the possibility to analyze texts practically of any wordage. Besides the method of markeme analysis allows analyzing markeme composition of literary (especially – fiction) works of individual authors or groups of authors, markeme specifications and the influence of social and cultural processes on markeme dynamics, studying the evolution of markeme vocabulary through several chronological intervals and establishing literary and genetic links between authors who belong to the same or different chronological intervals. Markemology is a new prospect in linguistic studies that is being developed by A.A. Kretov and his colleagues. Its potential is not limited with solving the given problems. It is based on markeme analysis that is a method of computerized extracting of key words – markemes – and automatic calculation of their Indices of Textual Markedness. The computational formula expresses functionality between a frequency weight and a length weight of a word. As the length weight of a word is constant because it depends on the length of the word in letters or sounds, it is the value of frequency weight that determines the value of InTeM. When a word distribution in the text exceeds a standard frequency distribution threshold for this word the value of its InTeM becomes positive thereby expressing the level of significance for the word in the particular text. The texts are processed with word thematic analysis program “ProTemAl-Engl” developed in Voronezh State University. This program calculates the value of InTeM for each word as well. To guarantee comparability of markeme weights of different authors the procedure of normalizing InTeM values is carried out. This is due to the fact that too often there is great difference both in number of works and their length in words written by different authors and their availability in digital form. InTeM normalizing eliminates their incorrect correlation. The analysis of linking markemes that establish markeme links between two or more authors allows determining the degree of markeme similarity between the authors of chronological interval. Mutual markemes are selected from each author markeme list. Index of Markeme Similarity (IMaS) is the measurable parameter that gives possibility to determine the degree of generality of markeme lexicon of two authors. The computation of IMA in each pair of authors belonging to the chronological interval is based on the value of total normalized indices of textual markedness of their mutual

markemes. The mutual markemes of those two writers that have the largest value of IMA_S are their linking markemes. The value of IMA_S determines the power of markeme link. When the value of IMA_S is the largest for only one writer in the pair, a directional or oriented link of maximum power is formed. In case the value of IMA_S is the largest for both writers in the pair mutually oriented link is formed between them. The present study results in the analysis of linking markemes in the texts of British prose writers of the latter half of the nineteenth century in reference to the distinguished centre of attraction. The method of visualizing the links between the authors who belong to the same chronological interval allows to distinguish the centre of attraction and intermediate centres of zero, first and second degree, to calculate the power of centripetal links to the centre of attraction, to stratify and analyze linking markemes, to study markeme specificity of the centre of attraction and to distinguish markemes that provide an indirect link between the centre of attraction and intermediate centres. The use of the algorithm of visualizing markeme relations between the authors provides a means of revealing existing centrifugal and centripetal markeme links between the writers, distinguishing the centre of attraction, identifying its major figures and the authors who have direct or indirect markeme links of maximum power with each of them. Obtained data make it possible to calculate the power of the center of attraction and the semantic study of maximum power markeme links leads to the specification of both the intermediate centres that are represented by key figures of the centre of attraction and the centre of attraction itself.

Keywords: markeme; Index of Markeme Similarity; centre of attraction; integrative linking weight; visualization; markeme links between authors; British prose.

References

1. Dornyei Z. Research Methods in Applied Linguistics. OUP. 2007.
2. Malysheva N.V. Kvantitativnaja lingvistika v sovremennoj nauchnoj paradigme // Nauchno-metodicheskij elektronnyj zhurnal "Kontsept". 2014. T. 20. S. 546-550. URL: <http://e-koncept.ru/2014/54373.htm> (in Russian).
3. Kashcheeva A.V. Kvantitativnyje i kachestvennyje metody issledovanija v prikladnoj lingvistike // Sotsial'no-ekonomicheskije javlenija i processy. 2013. № 3 (049). S. 155-162. (in Russian)
4. Kretov A.A. Metod formal'nogo vydelenija tematicheski nejtral'noj leksiki (na primere staroslav'anskih jazykov) // // Vestnik Voronezhskogo gos. un-ta. Ser. Sistemnyj analiz i informacionnyje tehnologii. 2007. № 1. S. 81-90. (in Russian)
5. Kretov A.A. Pon'atije markemy: metodika vyjavlenija i praktika ispol'zovanija // *Universalii russkoj literatury*. Voronezh. 2010. S. 138-153. (in Russian)
6. Kashkina A.V. Naiboleje upotrebiteľ'nyje markemy i ih zakonomernosti // Mir lingvistiki i kommunikacii: elektronnyj nauchnyj zhurnal. 2013. T. 1, № 33. S. 94-101. (in Russian)
7. Artemova O.G., Komarova E.P., Kretov A.A. Evol'ucija markwmnoj leksiki na osnove issledovanija markem v khronologicheskikh srezah // Yazyk i kul'tura. 2018a. № 42. S. 19-38. (in Russian)
8. Kretov A.A. Dinamika markem v russkoj literature XVIII – nachala XX vekov kak otrazhenije sociokul'turnyh processov // Politicheskaja lingvistika. 2010. № 3 (33). S. 141-150. (in Russian)
9. Kretov A.A. Indeks prijatija mira: novaja informacija o russkikh pisatel'ah XVIII – XX vv. // *Universalii russkoj literatury*. Voronezh. 2010v. Vyp. 4. S. 114-125. (in Russian)
10. Artemova O.G. Formalizacija i vizualizacija markemnyh otnoshenij v anglijskoj hudozhestvennoj proze pervoj poloviny XX veka // Materialy XIX mezhdunarodnoj nauchno-metodicheskaj konferencii «Informatika: problemy, metodologija, tehnologii», Voronezh. 2019. S. 1590-1596. (in Russian)
11. Artemova O.G., Komarova E.P., Kretov A.A. Sv'azujushchije markemy v britanskoj proze vtoroj poloviny XIX veka // Yazyk i kul'tura. 2018. № 43. S. 6-32. (in Russian)

12. Artemova O.G., Kretov A.A. Issledovanie sv'azujushchih markem v britanskoj proze vtoroj poloviny XVII veka // *Mir lingvistiki i kommunikacii: elektronnyj nauchnyj zhurnal*. 2018. № 53. S. 70-88. (in Russian)
13. Yefimova M.A., Voronina I.E., Kretov A.A. Vydel'enije tematicheski markirovannoj leksiki v anglojazychnyh tekstah // *Materialy XIII mezhdunarodnoj nauchno-metodicheskoy konferencii «Informatika: problemy, metodologija, tehnologii»*, Voronezh. 2013. S. 461-464. (in Russian)
14. Faustov A., Kretov A. Pon'atije markemy i predvaritel'nyje itogi markemnogo analiza russkoj literatury // *Vestnik Voronezhskogo gos. un-ta*, Ser. Lingvistika i mezhkulturnaja kommunikacija. 2017. № 4, pp. 16-31 (in Russian).

Received 12 August 2020

КОНЦЕПТ «РОДИТЕЛИ-МИГРАНТЫ» В ЯЗЫКОВОМ СОЗНАНИИ НОСИТЕЛЕЙ РУССКОГО ЯЗЫКА (НА МАТЕРИАЛЕ СВОБОДНОГО АССОЦИАТИВНОГО ЭКСПЕРИМЕНТА)

С.В. Шустова, Л.А. Красноборова

Аннотация. На протяжении тысячелетий шло переселение народов, массовое движение групп и языковых сообществ. Эмиграция, иммиграция, миграция – понятия, которые довольно привлекательны как для отдельных индивидуумов, так и для целых языковых сообществ. Остается открытым вопрос о социальной и языковой изоляции, с одной стороны, и социальной и языковой интеграции – с другой. Актуальность проблемы интеграции мигрантов в принимающую страну сохраняется, поскольку остается открытым вопрос о формировании толерантного отношения к мигрантам. Мигранты выступают носителями другой культуры, другого языка. Не принимать во внимание данный факт неблагоприятно, поскольку развитие языка, как и развитие культуры, осуществляется в условиях контактирования в узком контексте, в условиях миграции – в широком. В условиях активных миграций населения, обусловленных политическими, экономическими, экологическими, военными факторами, возникает вопрос об идентичности. Идентичность становится тем стержнем, который способствует более четкому определению национальных интересов государства возможности отличить друзей от врагов, «наших» от «не наших». Соприкосновение на регулярной основе с другими культурами и обнаруживает культурные различия между собой и «другими». При анализе языковой реальности языкового сообщества необходимо рассматривать языковые изменения с позиции истории языка, языковой политики, а также учитывать языковые контакты и процессы, происходящие в языке. Важную роль играют также интеракция, вариация, интерференция, процессы языковых контактов и языковой конвергенции. В языковых сообществах происходит реструктуризация, обусловленная миграционными процессами. Социальные функции языка включают наряду с другими две функции, которые находятся в фокусе внимания миграционной лингвистики: функции индивидуальной идентификации с отдельно взятым языковым сообществом и возникновение нового языкового сообщества, новой языковой группы. Идентичность группы подкрепляется специфическим социокультурным контекстом. В рамках данного контекста языку приписывается важная функция – одновременно быть и символом принадлежности к языковой группе, и символом отличия от других групп. Язык выступает символом и средством актуализации идентичности. Международная миграция стала неотъемлемой частью мировой экономики. Люди переезжают из одних стран в другие, с более широкими экономическими возможностями. Повышенная миграционная активность обусловлена гуманитарными, экономическими, социально-политическими причинами. Анализ актуализации концепта «родители-мигранты» в языковом сознании носителей языка позволяет нам разработать и представить модель ассоциативно-вербального поля

концепта «родители-мигранты». Актуальность исследования обусловлена тем, что данный концепт актуализирует одного из ведущих агентов миграционного дискурса. Миграционный дискурс находится в фокусе внимания исследователей, занимающихся разработкой нового направления – миграционной лингвистики. Формирование миграционной лингвистики обуславливает открытие новых граней анализа языковых фактов, используя известные, традиционные подходы и методы. Однако новизна заключается именно в том, что применяя эти подходы и методы, мы анализируем новые категории, которые становятся актуальными в настоящее время. Одной из таких категорий и является категория «родители-мигранты» как социальных агентов миграционного дискурса. Миграционные процессы в мире рассматриваются под углом зрения актуализации конфликтогенности. В области миграционной лингвистики речь идет и о лингвотолерантности, о ее языковой репрезентации. На примере актуализации концепта «родители-мигранты» в языковом сознании носителей русского языка мы представили образ человека, несущего бремя экономических, политических и социальных проблем. Полученный в ходе свободного ассоциативного эксперимента материал систематизирован в семантические модули, представляющие элементы ассоциативно-вербального поля. Свободный ассоциативный эксперимент позволяет установить психологические связи между словами, определить их субъективную значимость для носителей языка. Семантические модули представляют собой смысловые фрагменты, отражающие разные стороны исследуемого концепта. Исследование объединяет универсально-междисциплинарный подход, так как выбран метод свободного ассоциативного эксперимента изучения ассоциативно-вербального поля концепта «родители-мигранты», а также специально-лингвистический подход как изучение актуального семантического наполнения данного концепта.

Ключевые слова: миграция; родители-мигранты; миграционная лингвистика; языковое сознание; семантический модуль; ассоциативно-вербальное поле; свободный ассоциативный эксперимент.

Введение

Предлагаемая работа выполнена в рамках формирующегося направления – миграционной лингвистики [1–3]. У истоков данного направления стоят европейские ученые Е. Гугенбергер [4], Т. ван Дейк [5], Т. Крефельд [6], П. Керсвилл [7], Т. Штель [8]. В рамках миграционной лингвистики наряду с языковой динамикой в условиях контакта изучается и языковое сообщество. В этой связи особую значимость приобретают базовые аспекты миграционного дискурса, которые необходимо тщательно изучать с целью построения модели миграционного дискурса с учетом всех особенностей актуализации его составляющих элементов. Одним из таких базовых аспектов являются выделение, систематизация, анализ, концептуализация социальных агентов. Социальный агент рассматривается как участник миграционного процесса, вносящий существенный вклад в развитие миграционного дискурса.

Понятие «социальный агент» коррелирует с понятием «агенты социализации» и соотносится с людьми, учреждениями, организация-

ми, которые несут ответственность за обучение культурным нормам и усвоение социальных ролей. К социальным агентам первичной социализации можно отнести родителей, братьев и сестер, бабушек и дедушек, родственников, няней, друзей семьи, сверстников, учителей, врачей; вторичной социализации – представителей администрации школы, вуза, предприятия, армии, полиции, церкви / мечети, государства, партии, суда, телевидения и радио. Помимо вышеперечисленных социальных агентов можно выделить институты социализации, к которым относятся социальные группы, способствующие усвоению индивидом социальных норм и правил поведения.

Человек приобщается к системам норм и ценностей, выступающих трансляторами социального опыта. К основным институтам социализации относятся семья и образовательное учреждение. С позиций миграционной лингвистики интерес представляет языковая репрезентация социальных агентов в языковом и социолингвистическом ракурсе.

Миграционные процессы обуславливают языковые контакты и трансфер. При этом данные аспекты выступают ведущими, поскольку в их рамках изучаются языковая динамика, интерференция языковых структур, обмен дискурсивными традициями. Важной считаем постановку вопроса о причинах развития билингвизма в условиях расширяющихся миграционных процессов. Причины билингвизма имеют социально-исторический характер и связаны с культурно-историческим контекстом. Билингвизм – социокультурное понятие, и в настоящее время причиной его возникновения можно считать и миграционные процессы [9. С. 82–86].

В рамках статьи анализируется репрезентация концепта «родители-мигранты» в языковом сознании носителей русского языка. В предыдущих работах мы анализировали концепт «дети-мигранты» [10. С. 5–35] и получили следующие результаты: «Дети-мигранты» актуализируются как «дети мигрантов», «дети переселенцев», «ребенок-мигрант», «переселившиеся дети», «дети-инофоны», «дети-билингвы», «дети южных национальностей», «иноэтнические дети», «дети трудящихся мигрантов», «дети беженцев», «дети с миграционным опытом», «дети с опытом миграции», «дети с миграционным прошлым», «иноязычные дети», «перелетные дети». В ходе свободного ассоциативного эксперимента было выделено 27 семантических модулей, которые актуализируют различные ассоциативные связи со словом-стимулом «дети-мигранты».

Используя разработанную методику анализа, мы обратились к следующему социальному агенту миграционного дискурса – родителям. Для выявления ассоциатов и построения ассоциативно-вербального поля был определен концепт «родители-мигранты».

Термин «ассоциативное поле» впервые ввел Ш. Балли, так как считал, что каждое слово представляет собой центр одного ассоциатив-

ного поля, вокруг этого слова объединяются группы слов-ассоциатов, которые имеют значительную степень общности [11–14].

Международная миграция стала неотъемлемой частью мировой политики и экономики, в целом социальной ситуации. К причинам активизации миграционных процессов относятся не только политические, экономические, социальные, экологические факторы, но и желание людей изменить свою жизнь к лучшему, повысить жизненные стандарты, расширить уже существующий спектр возможностей собственного роста и развития, развития своих детей. В статье моделируется ассоциативно-вербальное поле концепта «родители-мигранты» как совокупность вербальных ассоциаций на одноименное слово-стимул.

Методология

Исходной методологической посылкой предлагаемой работы является обоснование необходимости изучения категорий формирующегося направления – миграционной лингвистики. В связи с тем, что отсутствует теоретико-методологическая база, авторы используют существующие подходы для анализа новых явлений, требующих пристального внимания со стороны исследователей. К таким явлениям относятся миграционные процессы, имеющие место в глобализирующемся мире, и их непосредственные участники, называемые в работе социальными агентами.

Начиная работу над формированием базовых категорий миграционной лингвистики, мы сталкиваемся с трудностями в определении не только аппарата исследования, но и специфики миграционной лингвистики в целом. В ряде своих работ мы предприняли попытку рассмотреть вопросы, которые могут находиться в поле зрения специалистов, проявляющих интерес к миграционной лингвистике [10, 15, 16]. В основе нашего исследования лежит принцип системности, сформулированный А.В. Бондарко [17] применительно к среде. Любая система позволяет выделять подсистемы, совокупность последних и дает систему. В работе вводится понятие «семантический модуль», который дает возможность нам актуализировать подсистемы. Языковые репрезентации концепта «родители-мигранты» соотносятся и вытекают из социального контекста и, соответственно, относятся к социальной среде.

Важным методологическим аспектом является признание вероятностного характера детерминированности [18. С. 106–107]. Представитель социума подвержен случайному влиянию среды, он может находиться в определенном эмоционально-психологическом состоянии, иметь как положительный, так и отрицательный опыт общения с мигрантами. В связи с этим сочетание разных подходов, учет экстралингвистических факторов могут способствовать успешному решению лингвистических задач.

Для анализа языкового материала в статье используются гипотетико-индуктивный и гипотетико-дедуктивный методы, а также метод моделирования с целью построения ассоциативно-вербального поля концепта «родители-мигранты».

Исследование и результаты

Свободный ассоциативный эксперимент на слово-стимул «родители-мигранты» проводился при личном присутствии информантов и в сетевой форме. Количественные ограничения не определялись, что позволяет максимально приблизиться к реальным речемыслительным процессам. Информанты должны были дать ассоциации на слово-стимул «родители-мигранты».

В свободном ассоциативном эксперименте приняли участие 30 человек, среди них студенты высших учебных заведений (18–25 лет) и преподаватели (30–65 лет). Гендерная специфика не учитывалась. В результате эксперимента было получено от 1 до 17 реакций от каждого информанта. Общее количество ассоциатов составило 262. Полученные данные позволили представить ассоциативно-вербальное поле, формирующееся по аналогии со словарной статьей ассоциативного словаря.

Ассоциаты, близкие по семантике, объединяются в семантические модули и микромодули. Семантические модули именуются наиболее частотным и стилистически нейтральным ассоциатом.

1. Семантический модуль «Адаптация» (42 реакции):

1.1. Микромодуль «Социальная адаптация»: адаптация (2); ассимиляция; возвращение; знакомство с новыми преподавателями; опыт; разрешение конфликтов; самоидентификация (1).

1.2. Микромодуль «Языковая адаптация»: иностранный язык (2); другой язык (2); языки; билингвизм; незнание языка; не знают местный язык; незнание языка; непонимание; новый язык; плохо говорят на русском; ребенок-билингв; ребенок-полиглот; родители плохо говорят на языке, где живут; русский как иностранный; сложности в понимании; языковая среда; язык (1).

1.3. Микромодуль «Культурная адаптация»: другая культура (2); из другой культуры; конфликт культур; культурная и языковая адаптация; мультикультурализм; национальные одежды у женщин; объединение культур; разрыв культур; сохранение культурных традиций; сохранение традиций; столкновение культур; сушат белье во дворе; традиции, обычаи; утрата самобытности (1).

2. Семантический модуль «Причина» (40):

2.1. Микромодуль «Финансы»: ищут большего заработка, поэтому работают не в своей стране; материальный недостаток; нет денег; отсутствие финансов; финансовые трудности (1).

- 2.2. Микромодуль «Кризис»: кризис (1).
- 2.3. Микромодуль «Мироощущение»: думать (1).
- 2.4. Микромодуль «Здоровье»: голодать, чтобы выслать деньги (2).
- 2.5. Микромодуль «Новая жизнь»: новизна (2); поиск лучшей жизни (2); будущее; желание лучшей жизни; жизнь с чистого листа; лучшая жизнь; мотивация; надежда; перемены; перспективы; стимул – цель в жизни; страшно и интересно на новом месте; стремиться; стремление; шанс достичь большего; цели (1).
- 2.6. Микромодуль «Жизненные обстоятельства»: трудности (3); вынужденность (2); преследования (2); безвыходность; напряженная ситуация; на родине жить плохо; неопределенность; проблемы (1).
- 2.7. Микромодуль «Будущее близких»: высылать деньги; думать о родственниках (1).
3. Семантический модуль «Люди» (27):
 - 3.1. Микромодуль «Человек»: люди; непонимающие родители; родители родителей (1).
 - 3.2. Микромодуль «Иностранец»: чужой (2); гастарбайтеры (у которых есть дети); другой; иностранцы (1).
 - 3.3. Микромодуль «Социальный статус»: беженцы (7); переселенцы (3); бедность (2); нищета (2); приезжие (2); бедная обстановка; вынужденные переселенцы с детьми; низкий социальный класс; эмигранты (1).
4. Семантический модуль «Эмоционально-психологическое состояние» (26):
 - 4.1. Микромодуль «Отрицательное эмоционально-психологическое состояние»: тревога (2); беспокойство; беспомощность и злоба; недовольные; неуверенность; нервные; отчаяние; печаль; презрение; страх; тоска; шумные (1).
 - 4.2. Микромодуль «Положительное эмоционально-психологическое состояние»: готовность (2); воспоминания; забота; добро; любовь; любящие; ностальгия; преодоление трудностей; собранность; терпение; тоскующие (1).
5. Семантический модуль «Работа» (19): трудоустройство (2); безработица; дворники; занятые; заставляют работать; искать работу; магазин; много работают; нет работы; низкоквалифицированный труд; отцы продают фрукты или работают на стройке (большая часть); работа; семейный бизнес; сложности на работе; сложности в трудоустройстве; торговцы сухофруктами; труд; тяжелый труд (1).
6. Семантический модуль «Дети» (16): дети-мигранты (2); дети-половинки; забота о детях; дети; любовь к детям; многодетные; озабоченность судьбой детей; отдавать последнее ребенку; поддержка ребенка; поиски репетиторов; половинчатые дети; ребенок-изгой, с которым мало кто общается; редко видят детей; перспективы для детей; устройство в новую школу (1).

7. Семантический модуль «Страна» (13):

7.1. Микромодуль «Другая страна»: Белоруссия; ближнее зарубежье; бывшие республики Советского Союза; граница; другая страна; страна; страны; Узбекистан; Таджикистан; Туркмения (1).

7.2. Микромодуль «Родина»: обретение новой Родины; Родина (1).

7.3. Микромодуль «Дом»: дом (1).

8. Семантический модуль «Право» (10): виза; гражданство; Гражданский кодекс; двойное гражданство; зависимость от миграционной политики; нормативно-правовые акты; получение гражданства; положение; правила пребывания в стране; проблемы с гражданством (1).

9. Семантический модуль «Характер» (10): патриотизм; порядочность; работяги; самоотверженность; сложный; смелость; старательные; трудолюбивые; трудяги; целеустремленные (1).

10. Семантический модуль «Перемещение» (9): переезд (6); переезд на новое место жительства; полная смена обстановки; смена места жительства (1).

11. Семантический модуль «Социальная защита» (8):

11.1. Микромодуль «Отсутствие социальной поддержки»: плохие условия существования; плохие условия для жизни; социальная незащищенность (беспомощность) (1).

11.2. Микромодуль «Социальная поддержка»: диаспора; забота; опека; помощь; съемное жилье (1).

12. Семантический модуль «Образование» (6): забота об образовании детей в новой среде; знания; нет образования; неуверенность в будущем; образование; хотят дать детям российское образование (1).

13. Семантический модуль «Взаимоотношения» (5): другие люди и отношения; конфликт; конфликт отцов и детей; конфликты; уважение (1).

14. Семантический модуль «Общение» (4): мало друзей и знакомых; межкультурная коммуникация; новое окружение и работа; поездки к родственникам за границу (1).

15. Семантический модуль «Семья» (4): семья (3); делающие все во благо семьи (1).

16. Семантический модуль «Национальность» (3): нерусские; восточная национальность; турки (1).

17. Семантический модуль «Родной язык» (3): носитель языка; утрата и обесценивание родного языка / языков; ценность родного языка (1).

18. Семантический модуль «Другое» (3): буква; ни туда ни сюда; расстояние (1).

19. Семантический модуль «Физиологическое состояние» (2): сонные; уставшие (1).

20. Семантический модуль «Внешняя характеристика» (2): грязные; дешевая одежда (1).

21. Семантический модуль «Ассимиляция» (2): ассимиляция; трудности ассимиляции (1).

22. Семантический модуль «Ментальность» (2): менталитет; с другими убеждениями (1).

23. Семантический модуль «Место проживания» (2): палаточный лагерь; путешествие (1).

24. Семантический модуль «Расовая принадлежность» (1): не белая раса (1).

25. Семантический модуль «Опасность» (1): риск (1).

26. Семантический модуль «Пункты перемещения» (1): вокзал (1).

27. Семантический модуль «Возраст» (1): молодость (1).

На рис. 1 представлена модель ассоциативно-вербального поля концепта «родители-мигранты».

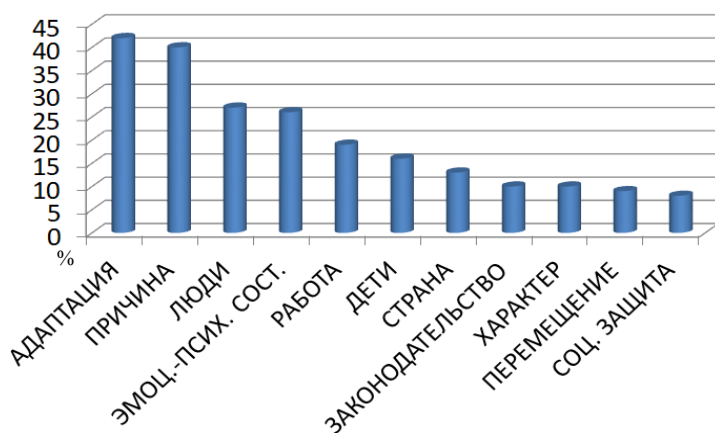


Рис. 1. Модель ассоциативно-вербального поля концепта «родители-мигранты», %

К ядру ассоциативно-вербального микрополя «родители-мигранты» относятся совпадающие реакции на одноименное на словостимул: беженцы (7 реакций); к зоне ближней периферии относится переезд (6 реакций); к зоне средней периферии – семья, трудности, переселенцы (по 3 реакции); к зоне дальней периферии – адаптация, иностранный язык, другой язык, другая культура, чужой, бедность, нищета, приезжие, тревога, новизна, поиск лучшей жизни, вынужденность, преследования, трудоустройство, незнание языка, беспокойство, дети-мигранты (по 2 реакции); крайняя периферия формируется оставшимися единичными реакциями – 215 реакций. Во внимание принимались не только слова, но и словосочетания как смысловые единицы.

Деятельностная составляющая концепта «родители-мигранты» включает глаголы: *искать (большого заработка, работу), думать (о*

родственников), голодать, высылать (деньги), стремиться, работать, отдавать (последнее ребенку).

Парадигматические ассоциации представлены следующим образом: адаптация, ассимиляция, возвращение, самоидентификация, опыт, язык, билингвизм, кризис, люди, гастарбайтеры, переселенцы, беженцы, бедность, нищета, преследования, безвыходность, стремление, надежда, перемены, перспективы, знакомство, непонимание, конфликт, мультикультурализм, новизна, будущее, мотивация, стимул, стремление, трудности, неопределенность, проблемы, приезжие, эмигранты, тревога, беспокойство, беспомощность, злоба, неуверенность, отчаяние, печаль, презрение, страх, готовность, воспоминания, забота, добро, любовь, ностальгия и др.

Синтагматические ассоциации актуализируются адъективными (напряженная ситуация, непонимающие родители, низкий социальный класс, недовольные, нервные, трудолюбивые, любящие, шумные, другая культура, культурная и языковая адаптация, лучшая жизнь, тоскующие, старательные, национальные одежды, иностранный язык, другой язык, новый язык, материальный недостаток, финансовые трудности, целеустремленные, социальная незащищенность, съемное жилье, межкультурная коммуникация, новое окружение, восточная национальность, сонные, уставшие, грязные, дешевая одежда, палаточный лагерь), адвербиальными (страшно и интересно на новом месте), глагольными формами (не знают местный язык, плохо говорят на русском, сушат белье во дворе, высылать деньги, отдавать последнее ребенку, хотят дать детям российское образование, редко видят детей, искать работу, много работают, заставляют работать, ищут большого заработка, голодать, стремиться, думать о родственниках), предложениями (родители плохо говорят на языке, где живут).

В результате анализа выделены ассоциации-оценки:

1) положительные ассоциации-оценки составляют 19%: работяги, трудяги, старательные, разрешение конфликтов, сохранение культурных традиций, сохранение традиций, новизна, поиск лучшей жизни, будущее, надежда, перемены, перспективы, стремиться, шанс достичь большего и др.;

2) отрицательные ассоциации-оценки составляют 24%: плохо говорят на русском, сложности в понимании, конфликт культур, утрата самобытности, нет денег, отсутствие финансов, трудности, на родине жить плохо, бедность, непонимающие родители, беженцы, бедность и др.

Общее количество ассоциаций-оценок составляет 43%, эти реакции носят эмоциональный характер, у большинства испытуемых присутствует эмоционально окрашенное отношение к «родителям-мигрантам». Доминируют отрицательные ассоциации-оценки, но среди них можно выделить реакции, связанные с сопереживанием: беспокойство, тревога, отчаяние, безвыходность, трудности и др.

Заключение

Определить структуру концепта можно только после выделения его содержания, т.е. совокупности его когнитивных признаков. Все структурные компоненты могут быть распределены по разным участкам поля. Ассоциативно-вербальное поле представляет собой незамкнутую, динамическую систему. Подводя итог исследованию, отметим большую перспективность рассматриваемых проблем. Изучение социальных агентов миграционного дискурса способствует глубокому изучению настроений в социуме по отношению к мигрантам, выявлению интолерантного, агрессивного отношения к ним, что, в свою очередь, вызывает ответную агрессию. В связи с этим изучение актуализации концепта «родители-мигранты» способствует, с одной стороны, определению степени агрессии, а с другой – демонстрации толерантного, лояльного, положительного отношения к мигрантам.

Литература

1. **Кочетков В.В.** Идентичность и культура в современных международных отношениях. М. : Изд-во Моск.ун-та, 2015. 320 с.
2. **Martini M., Wakenhut R.** Regionale Identität in Franken und in der Toskana // Bornewasser M., Wakenhut R. Ethnisches und nationales Bewußtsein – Zwischen Globalisierung und Regionalisierung. Frankfurt-am-Main : Lang, 1999. S. 67–83.
3. **Schlaak C.** Mobile vs. locale Sprachgemeinschaften // Sprachen in mobilisierten Kulturen: Aspekte der Migrationslinguistik / Hrsg. von Th. Stehl, N. Franz, R. Kunow. Universitäts Verlag Potsdam, 2011. S. 259–275.
4. **Gugenberger E.** Theorie und Empirie der Migrationslinguistik. Mit einer Studie zu den Galicien und Galicierinnen in Argentinien. Austria: Forschung und Wissenschaft. Literatur und Sprachwissenschaft. Wien : B. LiT Verlag. AG GmbH&Co.KG., 2018. URL: <https://www.google.com/search?tbm=bks&q=Migrationslinguistik> (дата обращения: 03.12.2019).
5. **Dijk T.A., Zapata-Barrero R.** Discourse and migration. Evren Yalaz Editors // Qualitative Research in European Migration Studies. Switzerland : Springer Open, 2018. P. 227–245.
6. **Krefeld Th.** Einführung in die Migrationslinguistik. Von der Germania italiana in die Romania multipla. Tübingen : Gunter Narr Verlag, 2004. 173 p.
7. **Kerswill P.** Migration and language / Klaus Mattheier, Ulrich Ammon & Peter Trudgill (eds.) Sociolinguistics // Soziolinguistik. An international handbook of the science of language and society. 2nd ed. Berlin : De Gruyter, 2006. Vol. 3. P. 2271–2285.
8. **Stehl Th.** Sprache und Diskurse als Träger und Mittler mobiler Kulturen. Kommunikative Aspekte // Sprachen in mobilisierten Kulturen: Aspekte der Migrationslinguistik / Hrsg. von Th. Stehl, N. Franz, R. Kunow. Universitäts Verlag Potsdam, 2011. S. 39–55.
9. **Сулейманова Т., Гураль С.К.** Формирование двуязычия // Язык и культура : сб. ст. XXVI Междунар. науч. конф. Томск, 2016. С. 82–86.
10. **Шустова С.В., Зубарева Е.О., Хорошева Н.В., Костева В.М., Мощанская Е.Ю., Киндеркнехт А.С., Кёкк Ж.** «Дети-мигранты» как социальные агенты миграционного дискурса // Миграционная лингвистика в современной научной парадигме: дискурсивные практики, перевод, дидактика / науч. ред. О.А. Радченко. Пермь : Пермский гос. нац. исслед. ун-т, 2020. С. 5–35.
11. **Балли Ш.** Общая лингвистика и вопросы французского языка. М. : Изд-во иностр. лит., 1955. 416 с.

12. **Василенко С.С.** Ассоциативный эксперимент как способ исследования концепта в лингводидактических целях // *Язык и культура*. 2019. № 48. С. 76–86.
13. **Крыга Т.И.** Использование ассоциативно-вербального поля в практике преподавания языка в вузе и школе // *Русский язык: система и функционирование (к 70-летию филологического факультета)* : сб. материалов IV Междунар. науч. конф., г. Минск, 5–6 мая 2009 г. : в 2 ч. Минск : РИВШ, 2009. Ч. 2. С. 152–155.
14. **Паутова Л.А.** Ассоциативный эксперимент: опыт социолингвистического применения // *Социология: методология, методы и математическое моделирование*. 2007. № 24. С. 146–168.
15. **Зубарева Е.О., Исаева Е.В., Иценко А.В., Костева В.М., Мошанская Е.Ю., Шустова С.В.** Миграционная лингвистика в современной научной парадигме / науч. ред. Т.И. Ерофеева. Пермь : Пермский гос. нац. исслед. ун-т, 2019. 163 с.
16. **Шустова С.В., Желтухина М.Р., Дружинина М.В., Зубарева Е.О., Исаева Е.В., Костева В.М., Черноусова А.С.** Миграционная лингвистика в современной научной парадигме: медиационные практики / науч. ред. А.М. Амагов. Пермь : Пермский гос. нац. исслед. ун-т, 2019а. 180 с.
17. **Бондарко А.В.** Теоретические проблемы русской грамматики. СПб. : Филол. факт СПбГУ, 2004. 208 с.
18. **Ерофеева Т.И., Черноусова А.С.** Методологические подходы к изучению лексики городской речи // *Язык и культура*. 2019. № 48. С. 104–120.

Сведения об авторах:

Шустова Светлана Викторовна – доктор филологических наук, профессор, кафедра лингвистики и перевода, Пермский государственный национальный исследовательский университет (Пермь, Россия). E-mail: lanaschust@mail.ru

Красноборова Людмила Анатольевна – кандидат филологических наук, доцент, кафедра лингвистики и перевода, Пермский государственный национальный исследовательский университет (Пермь, Россия). E-mail: lokr@yandex.ru

Поступила в редакцию 7 августа 2020 г.

CONCEPT OF “MIGRANT PARENTS” IN THE LANGUAGE CONSCIOUSNESS OF THE RUSSIAN LANGUAGE CARRIERS (ON THE MATERIAL OF A FREE ASSOCIATIVE EXPERIMENT)

Shustova S.V., D.Sc. (Philology), Professor, Perm State National Research University. E-mail: lanaschust@mail.ru

Krasnoborova L.A., Ph.D. (Philology), Associate Professor, Perm State National Research University. E-mail: lokr@yandex.ru

DOI: 10.17223/19996195/51/5

Abstract. Over the centuries and even millennia there existed migration of peoples, mass movements of groups of people and language communities. ‘Emigration’, ‘immigration’ and ‘migration’ are concepts that represent something quite attractive for both individuals and for entire language communities. But the problems of social and linguistic isolation, and social and linguistic integration are not resolved. The problem of integration of migrants into the host society, since the issue of the formation of a tolerant attitude towards migrants are of high relevance. Migrants act as carriers of a different culture, a different language. It is not wise not to take this fact into account since the development of a language, as well as the development of culture, is carried out in the conditions of national contacts in a narrow sense, and in conditions of migration in a broad sense. In conditions of active population migration that occurs due to political, economic, environmental, and military factors, the problem of identity arises. Identity becomes the notion that contributes to a clearer definition of the na-

tional interests of the state, and helps to distinguish friends from enemies, “ours” from “not ours”. Contact with other cultures on a regular basis reveals cultural differences between ourselves and “the others”. When analyzing linguistic reality of a language community it is necessary to consider linguistic changes from the standpoint of the history of the language and language policy, and also to take into account linguistic contacts and processes occurring in the language. Such concepts as interaction, variation, interference, processes of language contacts and language convergence are also important. Due to migration processes linguistic communities are restructured. In the center of migration linguistics there are two social functions of language: the function of individual identification with a new language community and the emergence of a new language community, a new language group. The identity of the group is reinforced by a specific sociocultural context. Within this context an important function attributed to the language is to be a symbol of belonging to a language group and at the same time to be a symbol of difference from other groups. Thus, language acts as a symbol and means of manifestation of identity. International migration has become an integral part of the global economy. People move from the country of their place of residence to other countries with wider economic opportunities. Increased migration activity is due to humanitarian, economic, and socio-political reasons. An analysis of the actualization of the concept “Migrant Parents” in the linguistic consciousness of native speakers allows us to develop and present a model of the associative-verbal field of the concept “Migrant Parents”. The relevance of the study is due to the fact that this concept actualises one of the leading agents of migration discourse. Migration discourse, in turn, is in the focus of attention of researchers engaged in the development of a new direction in linguistics – migration linguistics. The formation of migration linguistics leads to the discovery of new facets of the analysis of linguistic facts using well-known traditional approaches and methods. However, the novelty lies precisely in the fact that applying these approaches and methods we analyze new categories that are becoming relevant at the present time. One of such categories is the category of “Migrant Parents” representing social agents of migration discourse. Migration processes in the world are considered from the point of view of actualizing conflictogenicity. In the field of migration linguistics we discuss linguistic tolerance and its linguistic representation. Using the example of updated concept of “Migrant Parents” in the linguistic consciousness of native Russian speakers we present the image of a person who bears the burden of economic, political and social problems. The material obtained in the course of a free associative experiment is systematized into semantic modules representing elements of an associative-verbal field. A free associative experiment allows us to establish psychological connections between words, to determine their subjective significance for native speakers. Semantic modules are semantic fragments reflecting different sides of the studied concept. Our study combines a universal-interdisciplinary approach, since the method of a free associative experiment was chosen to study the associative-verbal field of the concept “Migrant Parents”, and such special linguistic approach as study of the actual semantic content of this concept.

Keywords: migration; migrant parents; migration linguistics; linguistic consciousness; semantic module; associative-verbal field; free associative experiment.

References

1. Kochetkov V.V. *Identichnost' i kul'tura v sovremennyh mezhdunarodnyh otnosheniyah*. M.: Izd-vo Moskovskogo universiteta, 2015. 320 s.
2. Martini M., Wakenhut R. Regionale Identität in Franken und in der Toskana // Bornewasser M., Wakenhut R. *Ethnisches und nationales Bewußtsein – Zwischen Globalisierung und Regionalisierung*. Frankfurt-am-Main: Lang, 1999. S. 67-83.
3. Schlaak C. *Mobile vs. locale Sprachgemeinschaften // Sprachen in mobilisierten Kulturen: Aspekte der Migrationslinguistik*. Universitäts Verlag Potsdam, 2011. Hrsg. von Th. Stehl, N. Franz, R. Kunow. S. 259-275.

4. Gugenberger E. Theorie und Empirie der Migrationslinguistik. Mit einer Studie zu den Galicien und Galicierinnen in Argentinien. Austria: Forschung und Wissenschaft. Literatur und Sprachwissenschaft. B. LiT Verlag. AG GmbH&Co.KG. Wien. 2018. URL: <https://www.google.com/search?tbm=bks&q=Migrationslinguistik> (data obrashcheniya: 03.12.2019).
5. Dijk T.A., Ricard Zapata-Barrero Discourse and migration. • Evren Yalaz Editors // Qualitative Research in European Migration Studies. Switzerland: Springer Open, 2018. P. 227–245.
6. Krefeld Th. Einführung in die Migrationslinguistik. Von der Germania italiana in die Romania multipla. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 2004. 173 p.
7. Kerswill P. Migration and language / Klaus Mattheier, Ulrich Ammon & Peter Trudgill (eds.) Sociolinguistics // Soziolinguistik. An international handbook of the science of language and society, 2nd edn., Vol 3. Berlin: De Gruyter, 2006. P. 2271–2285.
8. Stehl Th. Sprache und Diskurse als Träger und Mittler mobiler Kulturen. Kommunikative Aspekte // Sprachen in mobilisierten Kulturen: Aspekte der Migrationslinguistik. Universitäts Verlag Potsdam, 2011. Hrsg. von Stehl, N. Franz, R. Kunow. S. 39–55.
9. Sulejmanova T., Gural' S.K. Formirovanie dvuyazychiya // YAzyk i kul'tura. Sbornik statej XXVI mezhd. nauchn. konf. 2016, S. 82–86.
10. SHustova S.V., Zubareva E.O., Horosheva N.V. «Deti-migranty» kak social'nye agenty migracionnogo diskursa // Migracionnaya lingvistika v sovremennoj nauchnoj paradigme: diskursivnye praktiki, perevod, didaktika : monografiya / S.V. SHustova, E.O. Zubareva, N.V. Horosheva, V.M. Kosteva, E.YU. Moshchanskaya, A.S. Kinderknecht, Jh. Köck / nauchnyj redaktor d-r filol. nauk, professor O.A. Radchenko. Perm': Permskij gos. nac. issl. un-t, 2020. C. 5–35.
11. Balli SH. Obshchaya lingvistika i voprosy francuzskogo yazyka. M.: Izd-vo inostrannoj literatury, 1955. 416 s.
12. Vasilenko S.S. Associativnyj eksperiment kak sposob issledovaniya koncepta v lingvodidakticheskikh celyah // YAzyk i kul'tura. № 48, 2019. S. 76–86.
13. Kryga T.I. Ispolzovanie associativno-verbal'nogo polya v praktike prepodavaniya yazyka v vuze i shkole // Russkij yazyk: sistema i funkcionirovanie (k 70-letiyu filologicheskogo fakul'teta): sb. materialov IV Mezhdunar. nauch. konf., g. Minsk, 5–6 maya 2009 g.: v 2 ch. CH. 2. Minsk: RIVSH, 2009. S. 152–155.
14. Pautova L.A. Associativnyj eksperiment: opyt sociolingvisticheskogo primeneniya // Sociologiya: metodologiya, metody i matematicheskoe modelirovanie. 2007. № 24. S. 146–168.
15. Migracionnaya lingvistika v sovremennoj nauchnoj paradigme. Kollektivnaya monografiya / Zubareva E.O., Isaeva E.V., Icenko A.V., Kosteva V.M., Moshchanskaya E.YU., SHustova S.V. / Nauchnyj redaktor doktor filologicheskikh nauk, professor T. I. Erofeeva; Perm': Permskij gos. nac. issl. un-t, 2019. 163 s.
16. Migracionnaya lingvistika v sovremennoj nauchnoj paradigme: mediacionnye praktiki. Monografiya / SHustova S.V., ZHeltuhina M.R., Druzhinina M.V., Zubareva E.O., Isaeva E.V., Kosteva V.M., Chernousova A.S. / Nauchnyj redaktor doktor filologicheskikh nauk, professor A.M. Amator; Perm': Permskij gos. nac. issl. un-t, 2019a. 180 s.
17. Bondarko A.V. Teoreticheskie problemy russkoj grammatik. SPb.: Filologicheskij fakul'tet SPbGU, 2004. 208 s.
18. Erofeeva T.I., Chernousova A.S. Metodologicheskie podhody k izucheniyu leksiki gorodskoj rechi // YAzyk i kul'tura. № 48, 2019. S. 104–120.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ

UDC 378.4

DOI: 10.17223/19996195/51/6

TEACHER'S READINESS FORMATION FOR DEVELOPMENT OF SYSTEMS THINKING ON THE BASIS OF CONCEPTUAL PEDAGOGICAL MODEL

E.P. Komarova, N.A. Sapozhkova, I.V. Aristova, I.K. Yartseva

Abstract. The goal of the paper is to argue and to develop a conceptual pedagogical model of formation of teacher's readiness for the development of systems thinking. The challenges of this paper are to analyze domestic and foreign psychological and pedagogical literature on the problem of teacher's readiness for the development of systems thinking, to summarize the results available in domestic and foreign literature, to argue methodological approaches and principles in the process of training a conceptual pedagogical model. The systems state of modern science has a theoretical potential for serious enriching and developing the priority trends in the field of science, technology, Economics and education are characterized by a number of specific features, the need to understand the complex economic processes initiated by scientific progress. The center of integrative approaches in connection with the globalization of education is the training of a new format teacher. This is primarily due to the lack of relationship between the requirements of the FSES and the problem of teacher's readiness to work with a huge amount of information, the ability to identify practice-oriented professional information in terms of incompleteness and inconsistency, to systematize it for the goal of its further realization in the educational process. Since natural sciences have a huge potential aimed at the development of systems thinking as a personal quality of a teacher, it leads to the need to investigate the problem of teacher's readiness for the development of systems thinking. In modern conditions it is impossible to imagine professionally, culturally and psychologically adapted teacher for professional work and vital activity with minimal cost, clearly expressed knowledge, awareness of perception of professional knowledge, independence, and depth judgments, ability to establish comfortable relations of the subjects of education, to work in a team.

Keywords: to develop; teacher's readiness; systems thinking; formation; conceptual pedagogical model.

Introduction

In the context of modernization of education systems, changes in the educational paradigm (transition from knowledge paradigm to competence one) the problem of teacher's training of a new format aimed at the disclosure and realization of the potential of the teacher's personality occupies a

special place. The solution of this problem is confirmed by the “Concept of the Federal target program for the development of education for 2016–2020”, in which the most important advantage is the orientation to the realization and activation of the potential of the teacher's personality. In this regard, there is a need to find the best ways to train a competent specialist ready for the development of systems thinking in accordance with the requirements of *FSES*. The research of the problem of teacher's readiness for the development of systems thinking, as a component contributes to the training of a teacher able to solve complex problems, to evaluate the non-standard situation, to make decisions in complex situations, in the conditions of incomplete and contradictory information, to predict the consequences of a rapidly changing situation. This situation has led to the formulation of new tasks, changing ways of thinking, to the formation of teacher's readiness of teachers for development of systems thinking as a personal quality that will allow them to overcome difficulties in teaching and making optimal decisions.

Methodology

The problem of “readiness” has been the subject of research by scientists since the middle of the nineteenth century, initially it was considered as a setting (D.N. Uznadze [1]). The concept of “readiness” was introduced by B.G. Ananyev [2] in the middle of the twentieth century. The analysis of psychological and pedagogical literature allowed to identify studies of readiness, which examine: theoretical foundations (L.S. Vygotsky [3], A.N. Leontiev [4], K.K. Platonov [5]), readiness activities (A.A. Derkach [6], M.I. Dyachenko, L.A. Kandybovich [7]), readiness for pedagogical activity (K.M. Durai-Novakova [8], M.I. Dyachenko, L.A. Kandybovich [7], N.V. Kuzmina [9], V.A. Slastenin [10]), conditions of readiness formation (A.A. Verbitsky [11], N.I. Vyunova [12],) are considered. Different aspects of the development of systems thinking are investigated in the works of both domestic scientists [13], and foreign ones (J. Richmond [14], P. Senge [15]).

The analysis of psychological and pedagogical literature allowed to consider formation of systems thinking of a teacher as quality of his personality using conscious principles of the systems approach at performance of mental actions and operations, at research of the objects directed on getting the systems knowledge [16]. Readiness of a teacher to development of systems thinking is considered as the integrative quality of a person revealing all its parties directed on acquisition of valuable orientations, knowledge, abilities and experience, allowing to carry out activity at sufficient level [16, 17]. Formation of readiness for developing of systems thinking of a teacher is considered as process of interpersonal interaction of subjects of education directed on increasing the level of their readiness for developing systems

thinking in professional and pedagogical activity, allowing them to be successfully realized in this activity [16].

To solve this problem, it is necessary to argue theoretical and methodological approaches and principles in the course of development of conceptual model of forming teacher's readiness for the development of systems thinking.

The methodological base of the model of forming teacher's readiness for the development of systems thinking includes:

- *system approach* (A.N. Averyanov [18], V.P. Sadovsky [19]), considering forming readiness of the teacher to development of systems thinking as the complete systems including interaction and mutual influence of links, and dynamics of its development;

- *synergetic approach* (V.I. Andreev [20], E.N. Knyazeva [21]), allowing to consider forming teacher's readiness for development of systems thinking as the open, self-organizing system complex providing the accurate organization of educational process;

- *personality-activity approach* (L.S. Vygotsky [3], A.N. Leontiev [4]), contributing to the formation of teacher's readiness for the development of systems thinking in the process of mastering various activities and interaction of subjects of education;

- *contextual approach* (A.A. Verbitsky [11], E.P. Komarova [22]), ensuring the realization of the process of formation of teacher's readiness for the development of systems thinking in the conditions of maximum "immersion" in the context of future professional activity;

- *competence approach* (N.I. Vyunova [12], I.A. Zimnaya [23], E.P. Komarova [23]), realizing the formation of teacher's readiness for the development of systems thinking in the process of revealing his professional and personal qualities that allow successfully solving professionally-oriented tasks.

In the process of development of the model of formation of teacher's readiness for the development of systems thinking the following *principles* are used:

- *professional orientation* (A.V. Barabanshikov [24]), providing the integration of knowledge in the field of systems thinking in the process of formation of teacher's readiness for its realization;

- *integrity, consistency imply* (G.P. Shchedrovitsky [25], A.N. Averyanov [18]) the consideration of the formation of teacher's readiness for the development of systems thinking, as an integral complex of interrelated elements that affect the structure, functions and dynamics of the development of this complex;

- *variability* (A.G. Asmolov [26]) assumes in the process of formation of teacher's readiness for the development of systems thinking to use variety of means, forms, methods of training;

– *personality-centered orientation* (E.V. Bondarevskaya [27], K.R. Rogers [28], providing conditions for active activity, self-development and growth in the process of formation of teacher's readiness for the development of systems thinking;

– *problem solving* (M.I. Makhmutov [29]) promotes the creation of problem situations and conditions for searching their solutions in the process of formation of teacher's readiness for development of systems thinking.

The following research methods are used: theoretical: analysis and synthesis, comparison and generalization, modeling; empirical: questioning, testing, interviewing, pedagogical experiment; methods of mathematical statistics (using the U-test Mann-Whitney and the two-sample Wilcoxon test).

Results

Based on the research of M.I. Dyachenko, L.A. Kandybovich [7], N.V. Kuzmina [9], V.A. Slastenin [10], the structural components of the formation of readiness for the development of systems thinking are determined: motivation-valued, cognitive, activity and reflective-estimative.

While developing a model of forming teacher's readiness for the development of systems thinking the criteria, indicators and levels of forming teacher's readiness for development of systems thinking have been defined. The indicators of the motivational criterion (*motivation-valued component*) are a positive attitude (*systems of interests of valued orientations*) to the teacher's readiness for the development of systems thinking; the systems of needs, incentives for activities to form readiness for the development of systems thinking; the ability for goal setting activities for forming readiness for the development of systems thinking. The indicators of the knowledge criterion (*the cognitive component*) represent the level of development of knowledge in the areas of professional and pedagogical activity, formation of readiness of teacher to the development of systems thinking, the disciplines of science. The indicators of a praxeological criterion (*active component*) include different types of activities in the areas of professional and pedagogical activity, formation of teacher's readiness for the development of systems thinking, research of potential of disciplines of natural science cycle directed on development of systems thinking. The indicators of reflexive criterion (*reflective- estimative component*) are the ability to analyze (the allocation of strengths and weaknesses of their activities for the formation of readiness to the development of systems thinking), and evaluation (the ability through reflection to assess their activities for the formation of teacher's readiness for the development of systems thinking); ability to adjust their activity with respect to the goals of formation of teacher's readiness for the development of systems thinking. We have identified the following levels of assessment of the formation of teacher's readiness for the development of systems thinking: reproductive, productive and creative.

The reproductive level is characterized by:

- absence of system of valued orientations in the field of development of systems thinking and necessity in its development, inability to define the purposes and tasks of activity on forming teacher's readiness for development of systems thinking (*motivational criterion*);

- possession of minimal information in the areas of professional and pedagogical activity, the formation of teacher's readiness for the development of systems thinking in the field of disciplines of the natural science cycle, the lack of need to expand this knowledge (*cognitive criterion*);

- weak ability to carry out professional and pedagogical activities; the realization of activities for the forming teacher's readiness for the development of systems thinking according to the proposed plan or model, using minimal knowledge in the field; situational desire to explore the potential of disciplines of natural science cycle aimed at the development of systems thinking (*praxeological criterion*);

- performing analysis and evaluation of their activities on the formation of readiness for the development of systems thinking only according to the algorithm proposed in advance or with outside help, the lack of skills of self-adjustment of their activities with respect to the purpose of formation of readiness for the development of systems thinking (*reflective-estimative criterion*).

The productive level is characterized by:

- weak formation of the systems of interests and valued orientations in the field of formation of teacher's readiness for the development of systems thinking, the periodic need to work in the development of systems thinking. There are some difficulties in defining the goals and objectives of the formation of readiness to the development of systems thinking; (*motivation-valued criterion*);

- possession of sufficient information in the areas of professional and pedagogical activity, the formation of teacher's readiness for the development of systems thinking; the ability to obtain additional knowledge in these disciplines of the natural science cycle in the specified areas of research (*cognitive criterion*);

- uncertainty in the realization of professional and pedagogical activities; the presence of difficulties in the process of formation of teacher's readiness for the development of systems thinking, using a sufficient amount of information in this area; the manifestation of the desire to explore the potential of the disciplines of natural science cycle aimed at the development of systems thinking (*praxeological criterion*);

- developed skills of analysis, evaluation and adjustment of their activities to form readiness for the development of systems thinking, but the emergence of some difficulties in this case (*reflexive-evaluative criterion*).

The creative level is characterized by:

– positive attitude to the activity of formation of teacher's readiness for the development of systems thinking; formed need for this activity, the ability to goal-setting activities of the formation of teacher's readiness for the development of systems thinking (*motivation-valued criterion*);

– possession of a high level of knowledge in the areas of professional and pedagogical activity, formation of teacher's readiness for the development of systems thinking, , skills of independent search for additional knowledge in disciplines of the natural science cycle (*cognitive criterion*);

– independence and confidence in the implementation of professional-pedagogical activity (*from goal setting to predict expected outcomes*), strong expressed formed readiness to the development of systems thinking using a significant amount of information in this field, a manifestation of active interest in the study of potential of natural sciences aimed at the development of systems thinking (*praxeological criterion*);

– full possession of the skills of analysis, evaluation and adjustment of their activities to form readiness for the development of systems thinking. (*reflective-estimative criterion*) (Figure 1).

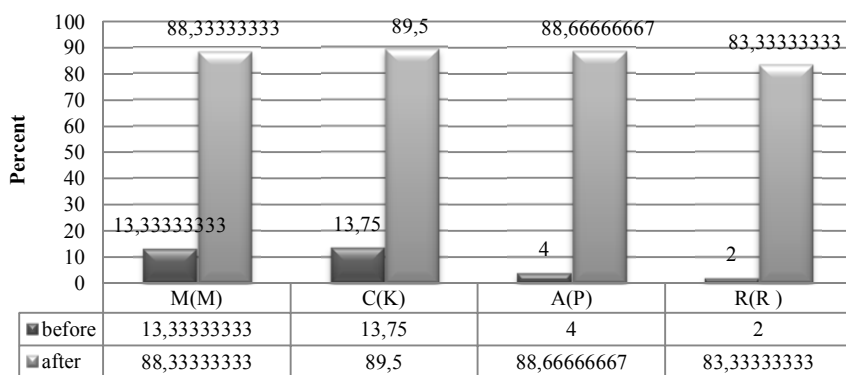


Fig. 1. Dynamics of forming teacher's readiness for the development of systems thinking (before and after the formative phase of the experiment): M(M) – motivation criterion (*motivation-valued component*); C(K) – knowledge criterion (*the cognitive component*); A(P) – praxeological criteria (*praxeological component*); R(R) – reflective criterion (*reflective-estimative component*)

The results of the ascertaining experiment show the following results of formation of readiness of a teacher's readiness for the development of systems thinking: motivation-valued criterion – 13,3%, the cognitive criterion – 13,8%, active criterion – 4%, reflective-estimative criterion – 2%. The results of the ascertaining experiment indicate an insufficient level of formation of teacher's readiness for the development of systems thinking. They showed the need to conduct the stages of experimental work in order to form the teacher's readiness for the development of systems thinking.

The forming stage of the experiment was performed on the basis of the Voronezh state pedagogical University, and was aimed at improving the educational process of the University in order to increase the level of forming teacher's readiness for the development of systems thinking. According to the hypothesis the process of forming of teacher's readiness for the development of systems thinking can be more effective when applying the model of forming teacher's readiness for the development of systems thinking on the basis of the realization of the program. Initial, intermediate and final stages have been developed. At the initial stage, students receive primary information about systems thinking, ways of its development and the potential of possibilities of natural science cycle aimed at the formation of teacher's readiness for the development of systems thinking. At the intermediate stage, reproductive "knowledge-skills" are formed, determining the ability to reproductive activity characterized by the ability to independent activity on the basis of orientation of activity. At the final stage, productive "knowledge-skills" (skills) are formed, determining the ability to productive and creative activity on the basis of generalized mode of activity, i.e. the ability to perform activity in changed conditions by independent transformation of the known orientation basis of activity. Students at this stage are offered to develop independent ways to solve problems on the basis of previously acquired knowledge and skills, as well as to assess their activities.

The result of control stage of the experimental work show as follows of formation of readiness of teachers to the development: motivation-valued criterion – 88,3%, the cognitive criterion – 89,5%, active criterion – 88,7%, reflective-estimative criterion – 83,3%.

Conclusion

Thus, the readiness of the teacher has a close relationship with the knowledge of a personality as a whole. The features of forming teacher's readiness for the development of systems thinking are reflected in 3 stages, such as: reproductive, productive and creative. The creative level showed that possession of a teacher of knowledge in the areas of professional and pedagogical activity for the development of systems thinking.

The results of experimental work confirmed the effectiveness of the developed model of forming teacher's readiness for the development of systems using.

References

1. Uznadze D.N. Eksperimental'nye osnovy psihologii ustanovki // Psihologicheskie issledovaniya. M., 1966. P. 135–327.
2. Anan'ev B.G. CHelovek kak predmet poznaniya. SPb.: Piter, 2001. 288 p.

3. Vygotskij L.S. Izbrannyye psichologicheskie issledovaniya. M.: Izd-vo APN RSFSR, 1956. 519 p.
4. Leont'ev A.N. Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost'. M.: Politizdat, 1975. 304 p.
5. Platonov K.K. Struktura i razvitiye lichnosti. M.: Nauka, 1986. 254 p.
6. Derkach A.A. Akmeologicheskie osnovy razvitiya professionala. M. : MPSI ; Voronezh : MODEK, 2004. 752 p.
7. D'yachenko M.D., Kandybovich L.A. Psichologicheskie problemy gotovnosti k deyatel'nosti. Minsk: Izd-vo BGU, 1976. 176 p.
8. Duraj-Novakova K.M. Formirovaniye professional'noy gotovnosti studentov k pedagogicheskoy deyatel'nosti: dis. ... d-ra ped. nauk. M., 1983. 356 p.
9. Kuz'mina N.V. Akmeologicheskaya teoriya povysheniya kachestva podgotovki specialistov obrazovaniya. M.: ICPKPS, 2001. 114 p.
10. Slastenin V.A. Pedagogika: innovatsionnaya deyatel'nost' / V.A. Slastenin, L.C. Podymova. M.: Magistr, 1997. 308 p.
11. Verbisky A.A. Contextual Learning Technologies the System of Continuous Professional Education // International Journal of Continuing Engineering Education and Life-Long Learning. 2011. № 3. P. 176–178.
12. Vyunova N.I. Integrated and Differentiated Tendencies IN University Lecturer training in Russia // Perspektivy nauki. 2019. № 5 (20). P. 164–166.
13. Formirovaniye sistemnogo myshleniya v obuchenii: ucheb. posobie / Pod red. Z.A. Reshetovoj. M.: YUNITI-DANA, 2002. 344 p.
14. Richmond B. Systems thinking: critical thinking skills for the 1990s and beyond // System Dynamics Review. 1993. Vol. 9, № 2. P. 113–133.
15. Senge P. The fifth discipline : The art and practice of the learning organization. New York: Random House Business Books, 1993. 432 p.
16. Sapozhkova N.A. Formirovaniye sistemnogo myshleniya pedagoga kak pedagogicheskaya problema // Vestnik Voronezhskogo Gosudarstvennogo Universiteta № 4. «Problemy vysshego obrazovaniya». 2018. P. 93–96.
17. Gural' S.K. Diskurs-analiz v svete sinergeticheskogo videniya. Tomsk: izd-vo Tom. un-ta, 2009. 174 s.
18. Aver'yanov A.N. Sistemnoe poznanie mira: Metodologicheskie problem. M.: Politizdat, 1985. 253 p.
19. Sadovskij V.N. Osnovaniya obshchej teorii sistem. Logiko-metodologicheskij analiz. M.: Nauka, 1974. 237 p.
20. Andreev V.I. Pedagogika: uchebnyj kurs dlya tvorcheskogo samorazvitiya. 2-e izd. Kazan': Centr innovatsionnyh tekhnologij, 2000. 608 p.
21. Knyazeva E.N. Innovatsionnaya slozhnost' / otv. red. E.N. Knyazeva. SPb.: Al'tejya, 2016. 608 p.
22. Komarova E.P. Development of Foreign Language Professional Communicative Competence on the Basis of Problem-Modular Technology // Perspektivy nauki. 2019. № 5 (20). P. 176–178.
23. Zimnyaya I.A. Social'no-professional'naya kompetentnost' kak celostnyj rezul'tat professional'nogo obrazovaniya (idealizirovannaya model') // Problemy kachestva obrazovaniya. Moskva; Ufa: Issledovatel'skij centr problem kachestva podgotovki specialistov, 2005. Kn. 2.
24. Barabanshchikov V.A. Sistemnyj podhod v strukture psichologicheskogo poznaniya // Metodologiya i istoriya psichologii. 2007. T. 2. Vyp. 1. P. 86–99.
25. SHCHedrovickij G. P. Sistema pedagogicheskikh issledovanij. Metodologicheskij analiz. V sbornike: «Pedagogika i logika». M., 1993 // Elektronnaya publikatsiya: Centr gumanitarnykh tekhnologij. URL: <https://gtmarket.ru/laboratory/basis/6738>
26. Asmolov A.G. Strategy f Social and Cultural Development of Education: on the way to Overcoming the Identity Crisis and Forming Civil Society // Educayion Studies. 2008. T. 1. P. 65.

27. Yakimanskaya I.S. Razrabotka tekhnologii lichnostno-orientirovannogo obucheniya // Voprosy psikhologii 1995. № 2. P. 31–42.
28. Rogers C.R. Freedom to learn for the 80's. Columbus-Toronto-LondonSydney: Charles E. Merrill Company, A Bell & Howell Company, 1983.
29. Mahmutov M.I. Organizatsiya problemnogo obucheniya v shkole: kn. dlya uchitelej. M.: Prosveshchenie, 1977. 240 p.

Information about the authors:

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

Sapozhikova N.A., Postgraduate Student, Voronezh State Technical University (Voronezh, Russia). E-mail: sapinarep@mail.ru

Aristova I.V., Postgraduate Student, Voronezh State Technical University (Voronezh, Russia). E-mail: aiv1107@mail.ru

Yartseva I.K., Ph.D., Associate Professor, Head of the Department of Foreign Languages, Peoples' Friendship University of Russia (Adler, Russia). E-mail: ireneyartseva@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГА К РАЗВИТИЮ СИСТЕМНОГО МЫШЛЕНИЯ НА ОСНОВЕ КОНЦЕПТУАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ

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

Сапожкова Наталья Александровна – аспирант, Воронежский государственный технический университет (Воронеж, Россия). E-mail: sapinarep@mail.ru

Аристова Ирина Владимировна – аспирант, Воронежский государственный технический университет (Воронеж, Россия). E-mail: aiv1107@mail.ru

Ярцева Ирина Константиновна – кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой иностранных языков, Российский университет дружбы народов (Адлер, Россия). E-mail: ireneyartseva@mail.ru

Аннотация. Обоснована и разработана концептуальная педагогическая модель формирования готовности педагога к развитию системного мышления. Проанализирована отечественная и зарубежная психолого-педагогическая литература по проблеме готовности педагога к развитию системного мышления. Обобщены имеющиеся в отечественной и зарубежной литературе результаты, обоснованы методологические подходы и принципы в процессе подготовки концептуальной педагогической модели. Системное состояние современной науки имеет теоретический потенциал для серьезного обогащения и развития приоритетных направлений в области технологий, науки, экономики и образования и характеризуется рядом специфических особенностей, необходимостью осмысления сложных экономических процессов, инициированных научным прогрессом. Центром интегрированных подходов в связи с процессом глобализации образования является подготовка педагога нового формата. Это обусловлено, прежде всего, отсутствием взаимосвязи между требованиями Федерального государственного образовательного стандарта и проблемой готовности педагога работать с огромным объемом информации, умением выявлять практико-ориентированную профессиональную информацию в условиях ее неполноты и противоречивости, систематизировать ее с целью дальнейшей реализации в учебном процессе. Так как естественно-научные дисциплины обладают огромным потенциалом, направленным на развитие системного мышления как личностного качества педагога, то это приводит к необходимости исследовать проблему готовности педа-

го по дисциплинам естественно-научного цикла к развитию системного мышления. В современных условиях невозможно представить профессионально, культурно и психологически адаптированного педагога к профессиональной работе и жизнедеятельности с минимальными затратами, четко выраженными знаниями в области естественно-научных дисциплин, осознанием восприятия профессионального знания, самостоятельности и глубины суждений, умением устанавливать психологически комфортные отношения субъектов образования, работать в команде.

Ключевые слова: готовность педагога к развитию системного мышления; формирование; педагогическая модель.

Received 14 June 2020

МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ДОШКОЛЬНИКОВ

Б.А. Жигалев, К.Б. Жигалева

Аннотация. В связи с политическими, экономическими и социальными преобразованиями, происходящими в нашей стране в последние десятилетия, появилось больше возможностей путешествовать, получать образование в других странах и построить выгодные деловые отношения с зарубежными партнерами. Поэтому в настоящее время как никогда осознается важность изучения иностранных языков. Умение общаться на иностранном языке, в частности английском как языке международного общения, особенно ценится во всем мире. В связи с этим возрастает престиж профессионального языкового образования, качественное изучение английского языка становится неотъемлемой частью образования в целом. Большинство родителей стремятся к тому, чтобы их ребенок с самых ранних лет обучался иностранным языкам. Во многих школах обучение иностранному языку начинается с первого класса, появляется множество курсов, языковых школ, в некоторых детских садах проводятся занятия по английскому языку. Анализ исследований по вопросу развития мышления и речи ребенка 5–7 лет показал, что возраст пяти-шести лет является оптимальным для начала изучения иностранного языка дошкольником. Это связано с определенным уровнем развития мышления и речи, позволяющим говорить о готовности ребенка к осознанному овладению вторым языком. Многие теоретические и практические исследования доказали, что обучение иностранному языку на интегративной основе является наиболее эффективным применительно к старшему дошкольному возрасту. Это объясняется особенностями детского возраста, открытостью детей к проявлению любой культуры, целостным, нерасчлененным восприятием информации, большими потенциальными возможностями для интеллектуального развития и способностью к обобщенному мышлению. Встал вопрос об обновлении содержания языкового образования. Очевидной стала необходимость создания качественно новых материалов, предназначенных специально для работы с детьми, и обучения преподавателей для работы с детской аудиторией, которая, несомненно, требует особого внимания. Кроме того, преподавание иностранного языка детям не сводится только к выработке у них навыков иноязычной речи. Сегодня иностранный язык выступает как неотъемлемая часть широкой программы культурного и языкового развития личности ребенка, и его изучение закладывает важнейшие навыки, необходимые ребенку не только в дальнейшем обучении, но и в жизни вообще. Очевидно, что изучение иностранного языка в дошкольном возрасте способствует социальному и личностному развитию ребенка. Это проявляется в достижении больших успехов в учебе, в том числе и при овладении родным языком, успешном формировании навыков решения проблем и креативного мышления. Вместе с тем исследование проблемы изучения иностранного языка в раннем возрасте, вызванное огромным интересом и спросом на обучение, помимо положительного влияния на

общее развитие ребенка, выявило множество вопросов, требующих дальнейшего изучения и доработки. Нечетко определены цели и задачи изучения иностранного языка на дошкольном этапе. Если основной целью раннего обучения дошкольников иностранному языку считать подготовку ребенка к успешному овладению набором компетенций в школе и достижению основной цели изучения иностранных языков – формированию коммуникативной компетенции, то встает вопрос, какие именно навыки и умения могут и должны быть сформированы на дошкольном этапе, какие иноязычные компетенции дошкольника могут быть сформированы, при соблюдении каких условий их формирование может быть успешным. Несмотря на очевидность необходимости построения уроков иностранного языка с использованием творческих способностей детей, нет четкой системы работы с этими способностями, которая позволила бы гармонично их развивать и способствовала бы эффективному усвоению иностранного языка. Недостаточно определена роль вспомогательных средств в учебном процессе, не в полной мере освещены способы моделирования игр и организации языкового материала. Встает вопрос отбора учебного материала, при котором следует учитывать конкретные цели и задачи по формированию набора компетенций на дошкольном этапе. В связи с этим представляется необходимым определить понятие «компетенция» применительно к дошкольному возрасту и выявить специфику методики формирования тех или иных компетенций, а также разработать критерии оценивания уровня сформированности отдельных составляющих различных компетенций. Процесс обучения дошкольников иностранному языку обладает своими особенностями по сравнению с обучением школьников или студентов. Принимая во внимание основные психофизиологические характеристики дошкольников седьмого года жизни, мы полагаем, что процесс их обучения должен быть организован отличным от обучения школьников и студентов образом. На наш взгляд, эффективным методом исследования проблемы организации процесса обучения дошкольников иностранному языку является системно-ориентированное методическое моделирование. Метод моделирования играет важную роль в методике обучения иностранному языку, воссоздавая в обобщенном виде образ исследуемого объекта. Объектом моделирования в методике является педагогический процесс, существующая практика обучения, проблематика преподавания иностранного языка: цели, программы, возраст, потребности обучающихся и т.д. Обучение дошкольников иностранному языку рассматривается нами как целостный процесс, в котором формирование компетенций осуществляется не изолированно, а совместно с реализацией других целей обучения. Целостный процесс обучения иностранному языку понимается нами как системно-ориентированный, т.е. направленный на перевод обучаемых с интуитивного уровня владения языком на уровень осознания доступных дошкольнику многозначности слова, синонимии, антонимии и практических правил уместного употребления изучаемых лексических единиц и грамматических конструкций. В настоящее время исследования в области методического моделирования позволяют говорить о том, что сложилась *научная концепция методического моделирования*. Методология моделирования основывается на идеях целостности, непротиворечивости, полноты и адекватности описания известных педагогических явлений в условиях неопределенности. При этом неопределенность трактуется как закономерность системы процесса обучения, связанного с наличием субъектов как существенных ее элементов с их изменчивостью, эмо-

циями и способностью к качественному преобразованию (развитию) своего сознания и деятельности. Важнейшей характеристикой методической модели выступает ее открытость, которая рассматривается в научной литературе в двух основных аспектах: внутренней и внешней открытости (А.Н. Дахин и др.). Внутренняя открытость подразумевает гибкое, оптимальное сочетание в процессе обучения и воспитания всех существующих педагогических, методических систем, технологий, моделей, ни одна из которых не может претендовать на абсолютную завершенность. Необходимым условием открытости является «мирное» сосуществование в образовательном пространстве разных педагогических концепций (А.Г. Асмолов, Б.С. Гершунский, Е.Н. Дмитриева). Внешняя открытость обеспечивается быстрым реагированием образовательной системы на меняющиеся социально-экономические и социокультурные условия, своевременным выполнением социального заказа общества и широким выходом в мировое инновационное пространство. Все это обозначается нами как внешняя открытость к педагогическим, социологическим, экономическим инновациям. Образовательная система при этом рассматривается как компонент единого социально-экономического и культурного пространства. Таким образом, педагогическая модель, адекватная современному состоянию социально-культурного развития, создает условия открытого образования.

Ключевые слова: формирование лингвистической компетенции; обучение дошкольников; системно-ориентированное моделирование; критерии сформированности компетенции; английский язык.

Введение

Раннее иноязычное образование в наше время относится к числу весьма актуальных проблем теории и практики обучения иностранным языкам [1–17].

С одной стороны, специфика иноязычного образования определяется вниманием к языковой личности, ее лингвистической компетенции, представленной в современных нормативных документах. Общие цели образования, в том числе и в области иностранного языка, характеризуются направленностью на формирование целостного представления о мире, основанного на социализации личности, т.е. на усвоение знаний такого объема и характера, который обеспечивает полноценное существование индивида, в нашем случае – в иноязычном социуме. С другой стороны, изменения, происходящие в настоящее время в российской системе образования, затрагивают не только содержание конкретных предметных дисциплин, но и структуру образовательного процесса.

Структура как нормативно-научная картина мира (Н.А. Макасимчук) предопределяет базовую технологию обучения иностранным языкам, характеризующуюся определенным воздействием на личность обучаемого, объемом учебного материала, степенью усвоения информации, передаваемой единицей времени. Соответственно, изучение иностранного языка в дошкольном возрасте, по многочисленным ис-

следованиям, служит развитию речевых способностей ребенка, его когнитивных процессов; более раннему вхождению ребенка в мировую культуру через общение на новом для него языке; созданию базы качественного овладения иностранным языком при его последующем изучении в школе; повышает интерес и мотивацию ребенка к последующему изучению второго и третьего иностранного языка [17].

Изменения, происходящие в обществе, повлекли за собой возрастающую потребность в людях, способных не только эффективно решать образовательные задачи, но и вносить свой вклад в развитие общества в целом. Решению этой задачи способствует активно разрабатываемый в методике обучения иностранным языкам компетентностный подход, предполагающий создание условий для овладения комплексом компетенций в лингвообразовании. Таким образом, если целью образования на сегодняшний день является развитие личности, способной успешно решать возникающие задачи в условиях современного общества, то целью раннего обучения вообще и обучения дошкольников иностранному языку в частности должна являться подготовка ребенка к успешному овладению набором компетенций в школе.

Дошкольный период является сензитивным для формирования основных качеств личности, ее интеллектуального и речевого развития. Поэтому проблема развития личности дошкольника в целом и его коммуникативно-познавательное развитие в частности всегда стояли в центре внимания психологов и педагогов и исследовались во многих работах (Л.А. Венгер, Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, А.А. Леонтьев, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин). На сегодняшний день данные проблемы не утратили своей актуальности и привлекают к себе внимание многих ученых-психологов и специалистов в области раннего обучения иностранному языку.

В современной методической науке общепризнанным является тот факт, что перевод обучаемых с интуитивного владения языком на владение языком на осознанной основе служит достижению основной цели изучения иностранных языков – формированию коммуникативной компетенции. Формирование данной компетенции является необходимым условием для осуществления успешного общения с носителями языка, а также для приобщения к культуре страны изучаемого языка, для лучшего осознания культуры собственной страны, умения представлять родное государство в процессе межкультурного общения (М.З. Биболетова, Н.Д. Гальскова, Л.В. Шатунова и др.). Большинство ученых, занимающихся изучением вопросов системы иноязычной коммуникативной компетенции, несмотря на различие в определении структурных компонентов, выделяют в ее структуре лингвистическую компетенцию. Однако в современной методике раннего обучения иностранному языку проблема формирования иноязычной лингвистической компе-

тенции не была в достаточной мере исследована применительно к процессу обучения детей дошкольного возраста. Вместе с тем говорить об успешности формирования коммуникативной компетенции можно лишь в случае сформированности всех ее структурных компонентов.

В практике обучения иностранному языку широко используются различные учебные комплексы, в разной степени отражающие содержание, зафиксированное в государственных документах. С одной стороны, это дает возможность учителю выбирать учебные средства, соответствующие его концепции и индивидуальным особенностям обучаемых. С другой стороны, возникает проблема обоснования выбора той или иной методической системы, которая, к сожалению, решается в значительной степени интуитивно, на базе личного опыта педагога. Тем самым представляется очевидным противоречие между потребностью современной практики раннего лингвистического образования в методике формирования лингвистической компетенции, доступной широкому кругу преподавателей, и недостаточной разработанностью методики ее формирования в процессе обучения дошкольников иностранным языкам.

Успешное формирование лингвистической компетенции дошкольника возможно, если выявить ее сущность и структуру и определить ее специфику в дошкольном возрасте; разработать и реализовать системно-ориентированную методическую модель, позволяющую формировать лингвистическую компетенцию в целостном процессе обучения детей иностранному языку; разработать и применить программно-методическое обеспечение процесса формирования лингвистической компетенции дошкольников.

Практическая методология

Современное состояние методики обучения иностранному языку характеризуется сосуществованием ряда подходов, акцентирующих разные идеи и стратегии обучения (когнитивный, коммуникативный, коммуникативно-когнитивный, социокультурный, гуманистический, личностно ориентированный, личностно-деятельностный, дифференцированный).

Применение всех указанных подходов в раннем обучении иностранным языкам опирается на учет психофизиологических и возрастных особенностей дошкольников.

Большинство отечественных ученых утверждают, что дошкольный возраст является сензитивным периодом онтогенетического развития определенных психических процессов и свойств (В.А. Аверин, Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, Л.Ф. Обухова, Е.Е. Сапогова, Д.Б. Эльконин, И.В. Настин и др.). Многие психологи, изучающие раз-

вите ребенка, считают, что у дошкольника к шести годам складывается наглядно-образное мышление, которое начинает играть ведущую роль в его познавательной деятельности (Л.А. Венгер, А.В. Запорожец, В.С. Мухина, Н.Н. Поддьяков и др.). Наглядно-образное мышление, являясь психологическим новообразованием старшего дошкольного возраста, служит основным вкладом, который дошкольное детство вносит в общий процесс психического развития. На продуктивность образности в обучении указывает Р.П. Мильруд, отмечая возможность и необходимость развития детского мышления и формирования самостоятельности суждений в процессе обучения иностранному языку. Образное мышление в максимальной степени соответствует условиям жизни и деятельности дошкольника, поэтому дошкольный возраст наиболее сензитивен к обучению, опирающемуся на образы (В.А. Аверин, Л.С. Выготский, О.А. Денисенко, А.В. Запорожец, Р.П. Мильруд, И.В. Настин, Л.Ф. Обухова, Е.Е. Сапогова, Г.Д. Ткачук, Д.Б. Эльконин и др.). Это позволяет эффективно применять интеграцию видов художественно-образной деятельности (рисования, художественного слова, игровой, музыкальной и театрализованной деятельности) [6, 7].

Принимая во внимание исследования Л.А. Венгера, В.В. Давыдова, В.Т. Кудрявцева, М.И. Лисиной, В.С. Мухиной, Н.Н. Поддьякова, мы выделяем следующие особенности деятельности дошкольников: эмоциональная насыщенность и выразительность; универсальная пластичность; открытость многообразию предметного содержания деятельности; отсутствие специализированности; многофункциональность; синкретизм или слитность образующих видов деятельности (в частности, ее рациональных и эмоциональных моментов); непрагматическая мотивация; приоритет смысловой стороны деятельности над операционно-технологической; ориентация на образ взрослого как персонификатора собственных возможностей ребенка.

Ребенок старшего дошкольного возраста способен понимать не только отдельные факты, но и устанавливать некоторые обобщения. Эти способности находят свое преломление в области освоения семантики. По мнению Н.А. Гасицы и С.Н. Дергачева, А.М. Шахнаровича, ребенок именно в этот период интенсивно овладевает семантикой языковых единиц и формами значения, происходит развитие обобщений от наглядных образов к представлениям, общим образам и, позднее, понятиям. По мнению А.А. Леонтьева, сознательное оперирование языковыми средствами вполне доступно дошкольнику в возрасте уже пяти лет, и соответствующие навыки и умения могут и должны быть сформированы. Именно сознательный путь овладения связан с познавательной мотивацией, которая должна быть сформирована к моменту прихода ребенка в школу. Так, А.Н. Гвоздев, Н.И. Жинкин, А.В. Запорожец, Л.А. Колунова, Ф.А. Сохин, О.С. Ушакова, К.И. Чуковский,

Д.Б. Эльконин в своих исследованиях отмечают особую чувствительность ребенка шестого года жизни к звуковой, смысловой и грамматической форме слова [3, 11].

По мнению многих ученых, занимавшихся исследованиями в области развития детской психики и речи, одной из характерных особенностей речевого поведения ребенка шестилетнего возраста, играющей приоритетную роль в формировании лингвистической компетенции как на родном, так и на иностранном языке, является чувство языка, названное К.Д. Ушинским «дар слова». По мнению К.Д. Ушинского, дар слова выражается в умении отвлекаться от конкретных представлений и возводить их в общие понятия, находить между ними сходные и различающиеся признаки, сливать их в одно общее суждение [18].

Концепция модернизации российского образования в качестве основной цели образования выделяет его направленность не только на усвоение обучающимися определенной суммы знаний, но и на развитие его личности, его познавательных и созидательных способностей. Общеобразовательная школа должна формировать целостную систему универсальных знаний, умений и навыков, а также самостоятельной деятельности и личной ответственности обучающихся, т.е. компетентности, определяющие современное качество образования. Ориентация на компетентностный подход, предполагающий создание условий для овладения комплексом компетенций, становится определяющей в последнее время в образовании в целом и в лингвообразовании в частности. В научно-методической литературе (работы Б.И. Байденко, А.А. Вербицкого, П.Я. Гальперина, Э.Ф. Зеера, И.А. Зимней, Д.А. Иванова, Ю.Г. Татура, И.Д. Фрумина и других ученых) компетентностный подход определяется как подход, акцентирующий внимание на результате образования. Под результатом подразумевается не сумма усвоенной информации, а способность человека действовать в различных проблемных ситуациях [19, 20].

Опираясь на анализ понятия «компетенция», а также исходя из обобщения определений компетенции в лингводидактике (на основании трудов Е.А. Быстровой, Н.Д. Гальсковой, В.В. Сафоновой и др.), мы констатируем, что в настоящее время не сложилось единообразной трактовки понятия лингвистической компетенции, хотя авторы единодушны в том, что она составляет важнейший компонент коммуникативной компетенции. Это положение отмечают отечественные и зарубежные исследователи вопросов раннего обучения иностранному языку (М.З. Биболетова, Е.И. Негневицкая, З.Н. Никитенко, Н.М. Родина, А.М. Шахнарович, W. Smalley, H.G. Widdowson, M. Canale, D.N. Larson, W. Littlewood и мн. др.). Рассматривая разные стороны этого многоуровневого понятия, исследователи сходятся в понимании компетенции

как набора знаний и умений, необходимых для реализации программ речевого поведения в процессе речевого общения.

Являясь структурным компонентом коммуникативной компетенции, лингвистическая компетенция в свою очередь обладает собственной внутренней структурой. Изучение вопросов формирования лингвистической компетенции в дошкольном возрасте на основании педагогической и методической литературы позволило определить *лингвистическую компетенцию* применительно к дошкольному возрасту как *сложное образование, включающее знание лексических единиц, грамматических конструкций, фонетических норм иностранного языка, а также лексических единиц с культурным компонентом значения и навыки их осознанного использования устно, рецептивно и продуктивно*.

Данное определение позволяет выделить в структуре лингвистической компетенции следующие структурные составляющие: а) языковую; б) речевую; в) лингвострановедческую. Под *языковой составляющей* лингвистической компетенции понимается знание определенного запаса слов, грамматических конструкций, фонетических явлений, доступных ребенку в соответствии с его возрастом и предусмотренных курсом обучения иностранному языку. Под *речевой составляющей* понимаются навыки осознанного использования в речи лексических единиц с целью коммуникации в соответствии с их значениями; способность правильно их воспринимать на слух в потоке речи и произносить в соответствии с фонетическими нормами изучаемого языка, а также грамотно употреблять грамматические конструкции в построении связного высказывания. *Лингвострановедческая составляющая* выступает в виде навыков использования в речи лексических единиц в соответствии с образом, существующем в сознании носителя изучаемого языка; формирование лингвострановедческого компонента лингвистической компетенции тесно связано с изучением культуры и традиций страны изучаемого языка [11].

Анализ программ по дошкольному образованию показал, что хотя термин «лингвистическая компетенция» в них и не упоминается, они направлены на формирование отдельных составляющих лингвистической компетенции ребенка на родном / иностранном языках. Вместе с тем ни одна из программ не учитывает важность формирования всех компонентов лингвистической компетенции ребенка, что подтверждает актуальность нашего исследования.

В связи с этим в процессе исследования было предпринято методическое системно-ориентированное моделирование процесса формирования лингвистической компетенции дошкольников в процессе обучения английскому языку с опорой на понятие данной компетенции и ее специфику в дошкольном возрасте, учитывающее потенциальные возможности дошкольников в плане мышления и деятельности.

Проектирование программы обучения

В результате разработана методическая модель данного процесса, которая представлена как многокомпонентная система, определяющая цели обучения, включающая концептуально-теоретический, технологический, конкретно-методический, оценочный и результативный компоненты. Разработаны содержание, средства, упражнения, методические приемы и формы обучения дошкольников английскому языку как целостная система программно-методического обеспечения реализации предложенной методической модели, ориентированная на решение приоритетной задачи формирования у детей лингвистической компетенции. Методическая системно-ориентированная модель формирования лингвистической компетенции, учитывающая психологические и возрастные особенности дошкольников, реализуется в целостном процессе обучения детей иностранному языку и включает целевой, концептуально-теоретический, конкретно-методический, оценочный и результативный компоненты (см. рис. 1).

В качестве *целевого компонента* выступает формирование лингвистической компетенции, который реализуется посредством решения следующих *задач*:

- 1) формирование языковой составляющей;
- 2) формирование речевой составляющей;
- 3) формирование лингвострановедческой составляющей.

Концептуально-теоретический компонент предполагает реализацию следующих функций обучения иностранному языку: обучающей, развивающей, воспитывающей, коммуникативной, культурообразующей, смыслообразующей. Реализация названных функций иностранного языка находит свое отражение в развитии дошкольника как субъекта познавательно-коммуникативной деятельности и способствует формированию у него эмоционально-положительного отношения к иноязычной культуре.

Концептуальные положения определяют следующие *принципы*: устного опережения, наглядности, ситуативной организации процесса овладения иностранным языком, интеграции видов деятельности, единства целостности и этапности формирования лингвистической компетенции, опоры на ведущий вид деятельности.

Конкретно-методический компонент модели включает в себя программно-методическое обеспечение работы по формированию лингвистической компетенции, состоящее из содержания обучения; форм организации обучения; методических приемов обучения; средств обучения; комплекса упражнений.

В качестве *критериев оценки* сформированности составляющих лингвистической компетенции нами были выдвинуты высокий, средний и низкий уровни.

Результативный компонент модели предполагает формирование лингвистической компетенции у дошкольников в единстве всех составляющих, а также развитие субъектно-личностных свойств ребенка, обеспечивающих осознанное овладение иностранным языком [9, 21].

Применительно к созданной нами модели формирования лингвистической компетенции дошкольника мы выделили следующие *аспекты содержания обучения*:

1. Лингвистический аспект обучения, представленный знаниями лексических единиц, грамматических конструкций, определенных программой обучения в пределах тем, интересных ребенку 6–7 лет; речевыми ситуациями; аудиовизуальным материалом (картинка + аудиоряд, комиксы + текст + аудиозапись, слайдшоу с аудиоподкреплением) и в меньшей степени визуально-текстовым материалом (картинка + написанные реплики диалога); наглядным материалом (flashcards, картинки, рисунки, фотографии).

2. Психологический аспект обучения складывается из навыков осознанно использовать лексические единицы в речи в соответствии с целями ситуации общения и значениями лексических единиц, правильно их воспринимать на слух в потоке речи и произносить в соответствии с фонетическими нормами изучаемого языка. Психологический аспект обучения включает навыки грамотного построения связного высказывания, а также навыки использования в речи лексических единиц в соответствии с образом, существующим в сознании носителя изучаемого языка.

3. Методологический аспект обучения, направленный на обучение дошкольников некоторым приемам учебной деятельности, формирование навыков сравнения и анализа, развитие познавательных способностей ребенка, а также навыков ведения словаря, составления портфолио, выполнения проектных работ.

Формированию всех составляющих лингвистической компетенции дошкольников способствуют следующие *формы организации процесса обучения*: *внешние формы* – практическое занятие, игровые формы, интеграция в обучение дошкольников наиболее свойственных данному возрасту видов деятельности (рисование, аппликация, лепка, пение и т.д.), интервью, анкетирование, проектная деятельность, самостоятельная работа; *внутренние формы* – вводное занятие, занятие по совершенствованию знаний фонетического, лексического и грамматического материала, занятия по обобщению и систематизации знаний, занятия по контролю знаний и навыков, комбинированная форма организации занятия; *общие формы* – индивидуальное обучение, парная работа, групповая работа, коллективная работа, фронтальная работа.

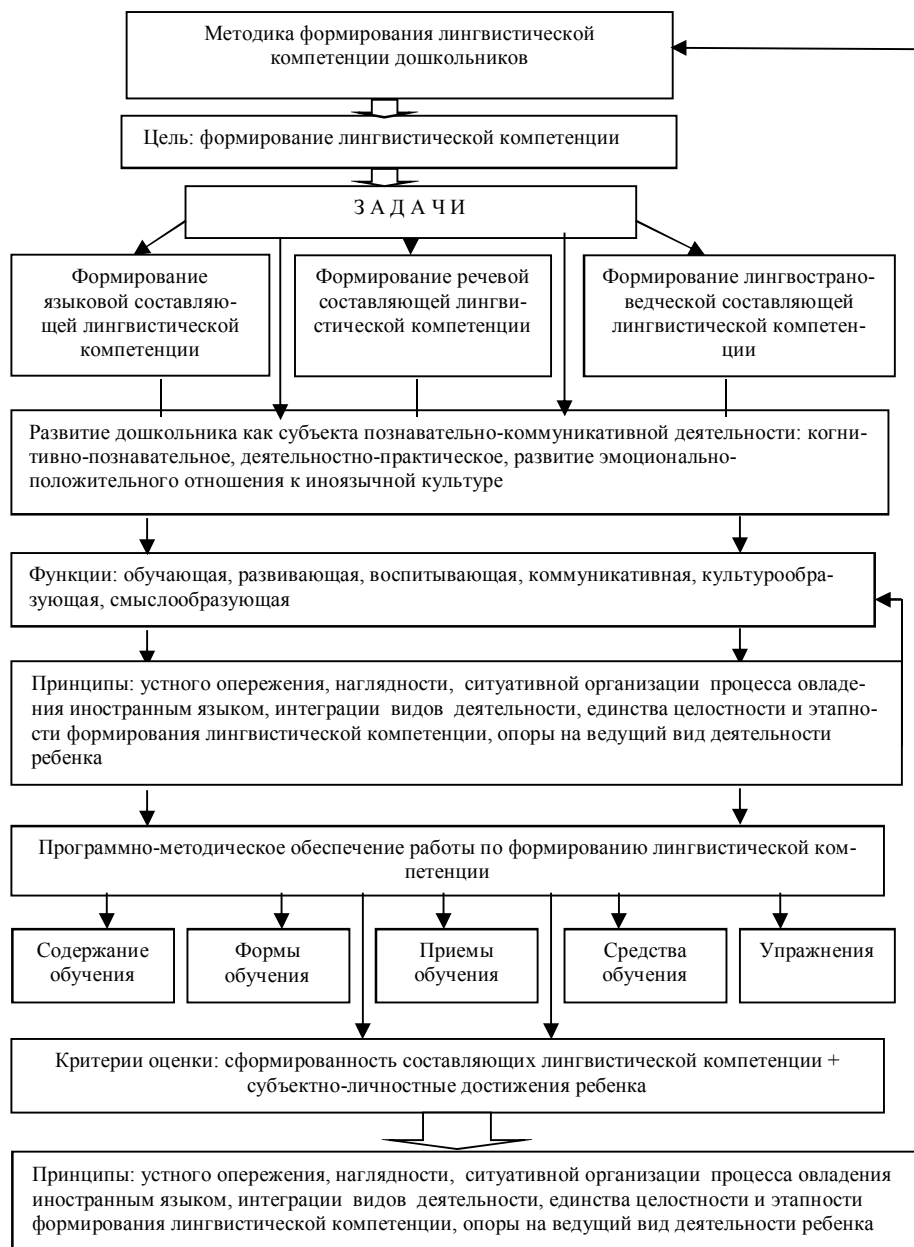


Рис. 1. Методическая модель формирования лингвистической компетенции дошкольников

В процессе обучения дошкольника иностранному языку, направленного на формирование лингвистической компетенции, применяются следующие *методические приемы*: использование наглядности, мимики,

жестов, движений; имитация / подражание; анализ / грамматический анализ; сравнение; дефиниция; толкование; комментарий; перевод.

Средства обучения, направленного на формирование лингвистической компетенции дошкольников, включают авторскую программу, состоящую из пособия, наглядных материалов, аудио- и видеоматериалов, компьютерной программы по обучению лексике по соответствующим разделам пособия.

С целью усвоения и формирования навыков осознанного использования лексических единиц и грамматических конструкций в речи в соответствии с их значениями, их правильного восприятия на слух в потоке речи и произношения в соответствии с фонетическими нормами изучаемого языка нами разработана *система упражнений*, включающая: 1) языковые упражнения; 2) условно-речевые упражнения; 3) речевые упражнения; 4) контролирующие упражнения.

На ознакомительном этапе усвоение звуков и лексических единиц происходит с помощью *языковых упражнений*. Языковые упражнения направлены на формирование соответствующей ориентировочной основы действия с новым лексическим и фонетическим материалом, преимущественно вне условий речевой коммуникации. Комплекс языковых включает упражнения типа: «Определите на слух принадлежность слов к русскому или английскому языку» (подбираются слова со сходным звуковым составом, например джинсы – jeans, лампа – lamp); «Прослушайте слова и расположите картинки в той последовательности, в которой были произнесены слова»; «Укажите называемые предметы»; «Назовите предметы, изображенные на картинках»; «Нарисуйте / слепите / отметьте / услышанное»; «Подберите эквивалент / синоним / антоним английскому слову в иностранном / родном языке»; «Подберите рифму слову» и т.д.

Условно-речевые упражнения позволяют применить знания отдельных лексических единиц и фонетических норм при построении словосочетаний, коротких вопросов, повествовательных предложений. Данные упражнения направлены на развитие фонематического слуха, навыка употребления грамматических конструкций и лексических единиц и могут быть следующими: «Повторите за диктором предложения»; «Выполните услышанные команды»; «Дайте команду»; «Попросите вежливо»; «Выразите согласие / отказ»; «Повторите фразу в отрицании»; «Составьте словосочетание / предложение из карточек с написанными словами» и т.д.

Речевые упражнения направлены на развитие навыков использования лексических единиц и грамматических конструкций в речи в ситуации общения. Выполняя речевые упражнения, ребенок учится быть внимательным, улавливать интонацию. Речевые упражнения развивают самостоятельность, побуждают ребенка к составлению новых комбина-

ций из известных ему лексических единиц и грамматических конструкций, а значит, способствуют их лучшему запоминанию и усвоению. Часто речевые упражнения выполняются в условиях различных игр и могут быть следующими: «Представьтесь»; «Представьте своего друга / маму (назовите, дайте описание внешности / одежды)»; «Опишите предмет / картинку»; «Спросите, как дела у друга и сколько ему лет»; «Выразите свое отношение»; «Прослушайте описание, расскажите» и т.д. [22].

В качестве *контролирующих упражнений* могут выступать все вышеперечисленные виды упражнений, применяемые с целью контроля сформированности лингвистической компетенции.

Экспериментальное исследование и результаты

Проверка основных положений исследования проводилась в форме обучающего эксперимента в негосударственном образовательном учреждении «Ленгфорд» (г. Нижний Новгород) и включала подготовительный и основной эксперимент.

Целью экспериментального обучения была проверка эффективности предложенной методики по формированию лингвистической компетенции дошкольников.

Материалом выступило разработанное пособие, применяемое на занятиях в экспериментальной группе. Исходный уровень иноязычной лингвистической компетенции детей, вошедших в экспериментальные и контрольные группы, был примерно одинаков, что было выявлено в ходе проведенного собеседования.

Критерии сформированности лингвистической компетенции мы определяли исходя из уровня сформированности всех ее составляющих. Нами были выделены следующие уровни сформированности каждого из ее компонентов: *высокий, средний и низкий*.

Высокий уровень сформированности *языковой составляющей* лингвистической компетенции предполагает:

- знание ребенком большинства фонем иностранного языка (от 70% и выше), понимание особенностей артикуляции при произношении иностранных звуков, чистоту произношения, осознание отличия фонем иностранного языка от звуков родного языка, интонационных особенностей иностранного языка;

- знание ребенком лексических единиц по пройденным темам (от 70% и выше), знание различных сочетаний, в которых данные лексические единицы могут использоваться;

- знание изученного грамматического материала (от 70% и выше), различных конструкций, построения вопроса, отрицательного предложения; знание фраз-клише, формул вежливости личных местоимений и т.д.

Средний уровень *языковой составляющей* лингвистической компетенции предполагает:

- знание ребенком фонем иностранного языка (50–70%), не всегда точное произношение фонем иностранного языка, понимание лишь некоторых отличий фонем иностранного языка от звуков родного языка, знание отдельных интонационных особенностей иностранного языка;
- знание ребенком 50–70% лексических единиц по пройденным темам, знание сочетаний, в которых данные лексические единицы могут использоваться;
- знание изученного грамматического материала в объеме 50–70%.

Низкий уровень *языковой составляющей* лингвистической компетенции предусматривает:

- знание ребенком не всех фонем иностранного языка (менее 50% от изученного материала), частые ошибки при произношении фонем иностранного языка, незнание отличий фонем иностранного языка от звуков родного языка, незнание интонационных особенностей иностранного языка;
- знание ребенком менее 50% лексических единиц по пройденным темам, плохое знание сочетаний, в которых данные лексические единицы могут использоваться;
- знание изученного грамматического материала в объеме менее 50%, недостаточное понимание грамматических конструкций иностранного языка, частые грамматические ошибки, которые ребенок может исправить нередко лишь при помощи преподавателя.

Высокий уровень *речевой составляющей* лингвистической компетенции предполагает:

- правильное произношение большинства фонем иностранного языка, правильное интонационное оформление высказывания;
- самостоятельное корректное использование лексических единиц в контексте, согласование различных частей речи;
- самостоятельное правильное употребление изученных грамматических конструкций, способность составить распространенные предложения, необходимые для построения связного монологического высказывания;
- самостоятельное исправление ошибок;
- самостоятельность и инициативность ребенка в диалогическом общении, сформированные навыки запроса и выдачи простой информации;
- быстрые и полные ответы на задаваемые вопросы;
- способность описать предмет / лицо, способность ребенка выразить свое отношение к описываемому предмету / лицу / явлению;
- использование различных лексических и грамматических единиц в речи (разнообразии);

– высокий уровень сформированности фонематического слуха: ребенок правильно воспринимает на слух речь преподавателя, сверстников.

Средний уровень сформированности *речевой составляющей* лингвистической компетенции предусматривает:

– формальную правильность ответов детей, обусловленную обращением за помощью к педагогу;

– ряд незначительных ошибок в использовании лексико-грамматических и фонетических единиц, существенно не влияющих на корректность построения высказываний;

– неточность ответов, которые требуют дополнений педагога;

– затруднения при самостоятельном запросе и выдаче простой информации;

– исправление ошибок с помощью педагога.

При низком уровне *речевой составляющей* недостаточно сформированы фонетические, лексические и грамматические навыки. Это может выражаться:

– в непонимании задания либо отказе вступать в диалог, описывать предмет, картинку;

– несамостоятельности ответов: ребенок отвечает с помощью преподавателя, демонстрирует непонимание вопроса;

– частых ошибках (фонетических, лексических, фонетических), которые ребенок может исправить только с помощью преподавателя;

– трудностях в составлении связного высказывания;

– непонимании высказываний других детей, а также отдельных языковых явлений.

Высокий уровень сформированности *лингвострановедческой составляющей* свидетельствует о знании ребенком лексических единиц с культурным компонентом значения и осознании ребенком образов, стоящих за данными лексическими единицами, способности объяснить, прокомментировать (на родном языке) лексические единицы с культурным компонентом значения. Ребенок способен правильно в соответствующем контексте употребить данные лексические единицы в речи. При выполнении заданий типа «Listen and draw» ребенок способен изобразить на рисунке отличия русского и английского дома, образов английского и русского школьника и т.д.

Средний уровень *лингвострановедческой составляющей* предполагает знание ребенком большей части пройденных лексических единиц с культурным компонентом (свыше 50%), знание лишь некоторых отличий образов, стоящих за эквивалентными лексическими единицами (например, Рождество в Англии и России). Ребенок способен дать лишь частичный комментарий к изученным лексическим единицам с культурным компонентом значения. При выполнении заданий

типа «Listen and draw» ребенок способен изобразить на рисунке лишь одно / два отличия образов, стоящих за лексическими единицами в родном и английском языках.

Низкий уровень сформированности *лингвострановедческой составляющей* проявляется во фрагментарности или полном отсутствии знаний национально-культурных реалий страны изучаемого языка. Обнаруживается незнание различий образов, стоящих за лексическими единицами в родном и иностранном языках, ребенок не способен изобразить их на рисунке. Низкий уровень предполагает незнание ребенком пройденных лексических единиц с культурным компонентом значения, ребенок не может их прокомментировать на родном языке.

В конце года в экспериментальных и контрольных группах в качестве материалов проверки детям были предложены задания, разработанные на основе пройденного материала. Основные лексические единицы, в том числе единицы с культурным компонентом значения, грамматические конструкции, которые изучались в обеих группах, во многом совпадали. В качестве материала проверки были отобраны только те языковые единицы, которые изучались в обеих группах.

Так как все три составляющие лингвистической компетенции проявляются в единстве, то для проверки уровня их сформированности нами были составлены комплексные задания, позволяющие одновременно определить уровень трех составляющих. Уровни сформированности структурных составляющих лингвистической компетенции обучаемых экспериментальной группы и контрольной представлены на рис. 2, 3.

Основываясь на содержании уровней сформированности составляющих лингвистической компетенции, мы смогли определить уровни лингвистической компетенции.

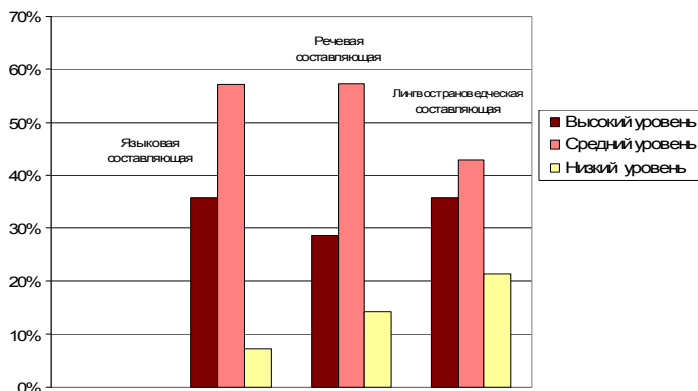


Рис. 2. Уровни сформированности составляющих лингвистической компетенции в экспериментальной группе

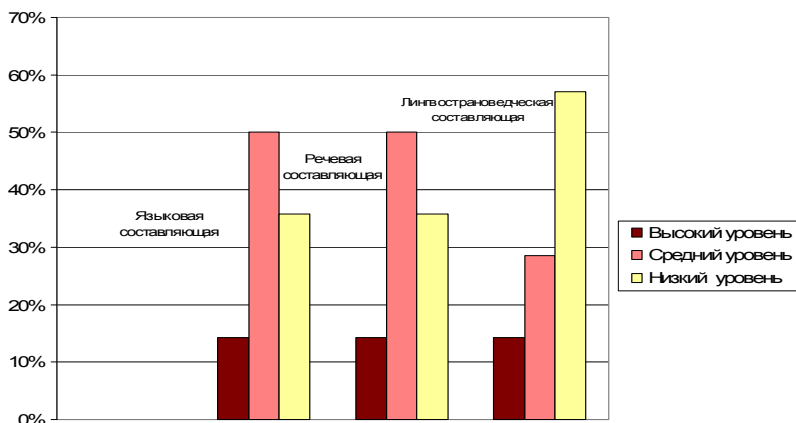


Рис. 3. Уровни сформированности составляющих лингвистической компетенции в контрольной группе

Высокий уровень сформированности лингвистической компетенции предполагает хорошее знание ребенком изученного фонетического, лексического и грамматического материала (свыше 70%), сформированные навыки употребления пройденного материала в речи и восприятия его на слух, а также осознание различий образов, стоящих за изученными лексическими единицами иностранного и родного языков.

Средний уровень сформированности лингвистической компетенции предполагает знание ребенком изученного фонетического, лексического и грамматического материала в объеме 50–70%, недостаточно сформированные навыки употребления пройденного материала в речи и восприятия на слух, недостаточное понимание различий образов, стоящих за пройденными лексическими единицами иностранного и родного языков.

Низкий уровень сформированности лингвистической компетенции предполагает недостаточное знание ребенком пройденного фонетического, лексического и грамматического материала (ниже 50%), несформированные навыки употребления изученного материала в речи и восприятия на слух, незнание различий образов, стоящих за изученными лексическими единицами иностранного и родного языков.

На основании данных определений нами было выявлено процентное соотношение детей с разными уровнями сформированности лингвистической компетенции от общего числа учащихся в экспериментальной и контрольной группах. Полученные результаты представлены на рис. 4.

Полученные результаты доказывают эффективность примененной нами методики работы по формированию лингвистической компетенции дошкольников.

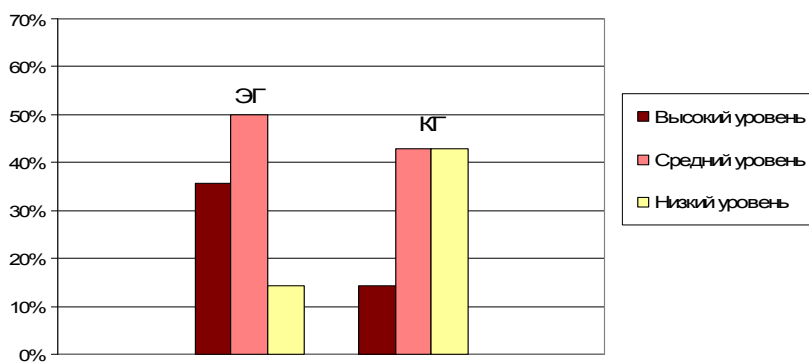


Рис. 4. Распределение уровней сформированности лингвистической компетенции в экспериментальной и контрольной группах

По окончании обучения учащиеся экспериментальных групп показали лучшие результаты в сравнении с учащимися контрольных групп. У учащихся экспериментальных групп общий уровень лингвистической компетенции оказался гораздо выше, чем в контрольных группах. Эксперимент показал, что обучаемые по авторской методике дети не только усвоили значительно большее количество лексических единиц, грамматических конструкций и лингвострановедческой информации, но и могли на практике применить усвоенные знания. Постоянное обращение к сознанию обучаемых, побуждение к сравнению, анализу, осмыслению языковых явлений привело к лучшему запоминанию лексического и грамматического материала учащимися в экспериментальных группах. Специально разработанные упражнения, направленные на постановку английских звуков, артикуляционные зарядки, скороговорки, используемые приемы сравнения звуков английского языка со звуками русского языка и звуками окружающего мира способствовали формированию фонетических навыков. Лингвострановедческий комментарий в виде рассказов преподавателя об отдельных культурных явлениях страны изучаемого языка, как правило, вызывал большой интерес учащихся, который проявлялся в многочисленных вопросах детей, и способствовал лучшему усвоению изучаемого материала.

Заключение

Проведенное нами исследование показало, что ребенок седьмого года жизни готов к обучению иностранному языку на осознанной основе. В возрасте шести-семи лет дошкольник еще не может выучить и понять фонетических и грамматических правил иностранного языка; однако он вполне способен на доступном ему уровне осмыслить от-

дельные языковые явления, такие как отличия звуков иностранного языка от звуков родного языка, разность образов, стоящих за лексическими единицами родного и иностранного языков, и т.д. Использование приемов анализа и сравнения способствует, на наш взгляд, развитию стремления ребенка к познанию и учебе, лучшему запоминанию языкового материала и концентрации внимания. Признавая важность различных видов игровой деятельности, мы считаем, что игра не должна занимать все урочное время в процессе обучения ребенка шести-семи лет иностранному языку, так как в этом возрасте ребенок уже готов начинать учиться. Однако мы придерживаемся того мнения, что уроки иностранного языка на дошкольном этапе не должны быть для ребенка только учебной деятельностью. Они должны включать различные игровые приемы, интеграцию наиболее свойственных для этого возраста видов деятельности, таких как рисование, лепка, аппликация и др., и, кроме того, приносить радость ребенку и чувство удовлетворения от достигнутых им результатов.

В процессе обучения в контрольных и экспериментальных группах проводилось наблюдение за обучаемыми. В ходе наблюдения было отмечено, что при выполнении аналогичных заданий учащиеся экспериментальных групп быстрее справлялись с ними, в отличие от обучаемых контрольных групп, проявляли большую самостоятельность, гораздо реже обращались к преподавателю во время выполнения задания, чтобы что-то спросить, уточнить. В большинстве случаев учащиеся экспериментальных групп проявляли большую смелость и инициативу, когда преподаватель задавал вопрос группе; в некоторых случаях давали опережающий ответ, выкрикивали ответы, давали ответы хором. Отвечая на вопросы преподавателя, учащиеся экспериментальных групп иногда подпрыгивали с места, проявляя двигательную активность, подсказывали друг другу. Это свидетельствует о том, что в экспериментальных группах дети проявляли большую вовлеченность в процесс обучения и внимание. В отличие от обучаемых контрольных групп, учащиеся экспериментальных групп проявляли большую любознательность, задавали вопросы, сопоставляя одни явления с другими, интересуясь, «почему так можно сказать, а так нельзя?», «а как это будет по-английски?», «а как его имя по-английски?» и т.д. Иногда, когда один учащийся задавал вопрос преподавателю, другие дети, опережая педагога, отвечали на этот вопрос. Без дополнительного напоминания большинство детей экспериментальных групп здоровались и прощались по-английски. Встречаясь в коридоре перед занятием, ребята общались, обсуждали домашнее задание и другие вопросы.

После занятий в экспериментальных группах дети чаще, чем учащиеся контрольных групп, задерживались, разговаривали друг с другом и преподавателем. По нашим наблюдениям, учащиеся экспери-

ментальных групп к концу года в большей степени были готовы к учебной деятельности, они с вовлеченностью выполняли задания типа «Look and match, odd one out, make a phrase, find the difference etc.», т.е. такие задания, которые требуют от ребенка сосредоточенности и внимания, в то время как среди учащихся контрольных групп наблюдалась неусидчивость, дети чаще отвлекались, быстрее уставали и воспринимали процесс обучения в большей степени только как игру. В большинстве случаев в экспериментальных группах учащиеся могли объяснить, что они изучили, что они уже могут сказать по-английски; в контрольных группах подобные вопросы вызывали у детей затруднения.

Кроме цели сформировать иноязычную лингвистическую компетенцию в процессе обучения дошкольника иностранному языку, нами ставилась цель пробудить в ребенке осознанный интерес к изучению английского языка. По результатам обучения в экспериментальных и контрольных группах проводилось итоговое собеседование с целью выяснить у учащихся их отношение к изучаемому предмету. Результаты проверки показали, что большинство детей, обучавшихся в экспериментальных группах, на вопрос «Хочешь ли ты продолжать изучать английский язык?» ответили положительно, объяснив, что им это интересно, несколько детей сказали, что хотят изучать еще один иностранный язык, кроме английского. Таким образом, проведенный эксперимент можно считать успешным, а цели и задачи, которые ставились на этапе планирования данного исследования, реализованными в полной мере.

Литература

1. **Безукладников К.Э., Карпушина Е.Е., Нельзина Е.Н.** Требования к организации предоставления услуг по раннему обучению иностранному языку в условиях общеобразовательной школы : учеб. пособие. Пермь : ПГПУ, 2007. 57 с.
2. **Безукладников К.Э., Крузе Б.А., Жигалев Б.А., Сорокоумова С.Н., Егорова П.А.** Психологическая безопасность в школьном и вузовском лингвистическом образовании // Язык и культура. 2018. № 44. С. 134–151.
3. **Жигалева К.Б.** Иноязычная лингвистическая компетенция ребенка дошкольного возраста. Н. Новгород : НГЛУ, 2017. 209 с.
4. **Беспалько В.П.** О возможностях системного подхода в педагогике // Советская педагогика. 1990. № 7. С. 59–62.
5. **Вербицкий А.А.** Компетентностный подход и теория контекстного обучения. М. : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 84 с.
6. **Вронская И.В.** Методика раннего обучения английскому языку. СПб. : КАРО, 2015. 336 с.
7. **Поддьяков Н.Н.** Доминирование процессов интеграции – закон развития детей дошкольного возраста // Дошкольное воспитание. 2000. № 1. С. 73–77.
8. **Жигалев Б.А., Безукладников К.Э., Крузе Б.А.** Технологии критериального оценивания и рефлексии как способ повышения мотивации при овладении иностранным языком в школе и вузе // Язык и культура. 2017. № 37. С. 153–166.

9. *Bezukladnikov K.E., Zhigalev B.A., Vikulina M.A.* Pedagogical measuring of education quality // Life Science Journal. 2014. № 11 (7s). URL: <http://www.lifesciencesite.com>
10. *Дахин А.Н.* Педагогическое моделирование как средство модернизации образования в открытом информационном сообществе. URL: <http://www.iuro.web-sib.ru/dak.htm>.
11. *Жигалева К.Б.* Методика формирования лингвистической компетенции дошкольников на основе системно-ориентированного моделирования процесса обучения иностранному языку : дис. ... канд. пед. наук. Н. Новгород : НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, 2009. 234 с.
12. *Беспалько В.П.* Основы теории педагогических систем (Проблемы и методы психолого-педагогического обеспечения технических обучающихся систем). Воронеж : ВГУ, 1977. 304 с.
13. *Гальскова Н.Д., Гез Н.И.* Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. М., 2004. 191 с.
14. *Жигалева К.Б.* Применение арт-технологий на раннем этапе обучения иностранному языку // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова. 2017. Вып. 38. С. 195–203.
15. *Зимняя И.А.* Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. М. : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 42 с.
16. *Тер-Минасова С.Г.* Война и мир языков и культур : учеб. пособие. М. : АСТ: Астрель: Хранитель, 2007. 286 с.
17. *Жигалева К.Б.* Роль игровой деятельности в обучении иностранным языкам на раннем этапе // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова. 2015. Вып. 32. С. 160–166.
18. *Ушинский К.Д.* Избранные педагогические произведения. М. : Просвещение, 1968. 558 с.
19. *Гагай В.В.* Психологические основы развития и формирования творческого мышления младшего школьника : дис. ... канд. психол. наук. М., 2004. 360 с.
20. *Ткачук Г.Д.* Обучение дошкольников иностранному языку на основе сочинительства сказочных историй : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Тамбов, 2002. 19 с.
21. *Жигалев Б.А.* Педагогическая система оценки качества образования в современном вузе (теорико-методологический аспект). Н. Новгород : НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, 2007. 115 с.
22. *Slattery M., Willis J.* English for primary teachers. A handbook of activities and classroom language. Oxford : Oxford University Press, 2008. 148 p.

Сведения об авторах:

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

Жигалева Ксения Борисовна – кандидат педагогических наук, доцент, кафедра теории и практики английского языка и перевода, Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова (Нижний Новгород, Россия). E-mail: kbzhigaleva@gmail.com

Поступила в редакцию 26 июля 2020 г.

METHODOLOGY OF DEVELOPING A FOREIGN-LANGUAGE LINGUISTIC COMPETENCE OF PRE-SCHOOL CHILDREN

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

Zhigaleva K.B., Ph.D. (Philology), Associate Professor, Department of the Theory and Practice of the English Language and Translation, the Linguistics University of Nizhny Novgorod (Nizhny Novgorod, Russia). E-mail: kbzhigaleva@gmail.com

DOI: 10.17223/19996195/51/7

Abstract. Due to the political, economic and social changes happening in our country, more possibilities to travel, to get education in other countries and to create beneficial cooperation with foreign partners have appeared lately. That is why today the importance of learning foreign languages is especially realized. The ability to communicate in a foreign language in particular in English is highly valued all over the world. As a result the prestige of professional language education is getting higher, and a proper learning of a foreign language is becoming an integral part of the education. The majority of parents want their children to start learning foreign languages at an early age and in many schools children begin studying a foreign language in the first form. Many courses are offered nowadays and even in nursery schools children have English classes. The analyses of studies concerning the level of development of the brainwork and speech of a child of 5–7 years old showed that the age of five or six is the best for making the first steps in learning a foreign language. It is explained by a certain level of development of the brainwork and speech, that allows to say that a child of this age is prepared for conscious learning of the second language. Many theoretical and practical studies have proved that teaching a foreign language to pre-school children on the basis of integration is the most efficient. It is explained by the peculiarities of the age, by the openness of the children to other cultures, perceptual unity and by a high potential for intellectual development. At the same time the growth of interest to foreign languages has clarified the existence of many questions concerning teaching in general as well as teaching young learners and has made clearer the necessity to change the content of the language education. The creation of new materials intended for the work with children that always requires special knowledge and skills and for preparing teachers for the work has become essential. What is more teaching a foreign language to children does not only mean the development of certain skills of a foreign speech. Nowadays a foreign language is an integral part of a wide program of cultural and language development of a child's personality. Learning a foreign language forms very important skills that are necessary not only in future education but in life in general. It is evident that learning a foreign language at a pre-school age helps social and personal development of a child, it also facilitates the achievement of success in studying including learning his native language and helps the formation of skills of problem solving and creative thinking. Besides positive impact on general child's development the researches of the problem have come across many questions requiring future studying and solving. It has been found out that the goals and tasks of learning a foreign language at a pre-school age are not clearly determined. If we consider the main goal of early teaching a foreign language to be the preparation of a child for acquiring the set of competences in school and for achieving the main goal of learning foreign languages – the formation of the communicative competence, then we have to answer the questions: what kind of skills can and should be formed at a pre-school stage; which competences in a foreign language are possible to form at the age; what could be done to make their formation successful. Though it is obvious that classes of a foreign language should be planned with consideration of creative abilities of children there is no complete system of working with these abilities that could let develop them while studying and let children develop skills in foreign languages successfully. The role of additional materials is not entirely determined; the ways of applying games at classes and the organization of the language material are not fully described. Deciding the question of the course content we should take into account the exact goals and tasks of forming the competences at the pre-school age. That is why it is necessary to determine the notion of “competence” that could be applied to the age, as well as to elaborate the criteria of assessment of the level of formation of the components of different competences. The process of teaching a foreign language to pre-school

children differs a lot from teaching pupils or students. We believe that the process of teaching young learners should be organized in a special way with the consideration of the psychophysiological peculiar features of the age. We consider the system-oriented methodological modeling to be an efficient method of studying the problem of organization of the process of teaching a foreign language to pre-school children. The method of modeling plays an important role in the methodology of teaching foreign languages. The subject of modeling the methodology can be pedagogical process, the existing practice of teaching, the problems of teaching foreign languages: goals, programs, age, needs of learners etc. In the present research teaching a foreign language to pre-school children is seen as an integral process, in which the formation of competences is realized together with the achieving of the other goals of teaching. The integral process of teaching a foreign language is considered to be system-oriented which means that this process is aimed to transform the intuitional learning of a foreign language into conscious within the limits of the psychophysiological development of pre-school children. Nowadays the studies in the sphere of methodological modeling let suppose that the scientific conception of methodological modeling has been already formed. Methodology of modeling is based on the ideas of integrality, consistency, entirety and adequateness of the description of well-known pedagogical phenomena in the conditions of uncertainty. The uncertainty is seen as a part of the system of the process of teaching connected with the existence of subjects with their changeability, emotions and the ability to develop their consciousness and activity. One of the most important features of methodological model is its openness which is described in the scientific literature in two main aspects: external openness and internal openness (A.N. Dahin). The internal openness supposes flexible optimal combination of all existing pedagogical, methodological systems, technologies and models that could not be complete separately. The main condition of openness is a "peaceful" co-existence of different pedagogical conceptions (A.G. Asmolov, B.S. Greshunski, E.N. Dmitrieva). External openness is provided by quick reactions of the educational systems to changes of socio-economic and socio-cultural conditions, by timely fulfillment of the social order and by entering in the world information space. We believe these to be external openness for pedagogical, social and economic innovations. The educational system is considered to be a component of the entire socio-economic and cultural space. The pedagogical model corresponding to the modern state socio-cultural development creates the conditions for open education.

Keywords: teaching foreign languages; linguistic competence formation; teaching pre-school children; system oriented modeling; criteria of the competence formation; the English language.

References

1. Bezukladnikov, K. E. Trebovaniya k organizacii predostavleniya uslug po rannemu obucheniyu inostrannomu yazyku v usloviyah obshcheobrazovatel'noj shkoly [Tekst]: uchebnoe posobie / K. E. Bezukladnikov, E. E. Karpushina, E. N. Nel'zina. Perm': PGPU, 2007. 57 s.
2. Bezukladnikov K.E., Kruze B.A., ZHigalev B.A., Sorokoumova S.N., Egorova P.A. Psihologicheskaya bezopasnost' v shkol'nom i vuzovskom lingvisticheskom obrazovanii. Yazyk i kul'tura. 2018. № 44. S. 134-151.
3. ZHigaleva K.B. Inoyazychnaya lingvisticheskaya kompetenciya rebenka doshkol'nogo vozrasta: Monografiya. N. Novgorod: NGLU, 2017. 209 s.
4. Bepal'ko V.P. Osnovy teorii pedagogicheskikh sistem (Problemy i metody psikhologo-pedagogicheskogo obespecheniya tekhnicheskikh obu-chayushchih sistem). Voronezh: VGU, 1977. 304 s.
5. Verbickij A.A. Kompetentnostnyj podhod i teoriya kontekstnogo obucheniya. M.: Issled. centr problem kachestva podgotovki specialistov, 2004. 84 s.
6. Vronskaya I.V. Metodika rannego obucheniya anglijskomu yazyku. Sankt-Peterburg: KARO, 2015. 336 s.

7. Podd'yakov N.N. Dominirovanie processov integracii zakon razvitiya detej doshkol'nogo vozrasta // Doshkol'noe vospitanie. 2000. № 1. S. 73-77.
8. Zhigalev B.A., Bezukladnikov K.E., Kruze B.A. Tekhnologii kriterial'nogo ocenivaniya i refleksii kak sposob povysheniya motivacii pri ovladenii inostrannym yazykom v shkole i vuze. YAzyk i kul'tura. 2017. № 37. S. 153-166.
9. Bezukladnikov K.E., Zhigalev B.A., Vikulina M.A. Pedagogical measuring of education quality, Life Science Journal 2014. 11(7s) (SCOPUS). URL: <http://www.lifesciencesite.com>
10. Dahin A.N. Pedagogicheskoe modelirovanie kak sredstvo modernizacii obrazovaniya v otkrytom informacionnom soobshchestve. URL: <http://www.iuro.websib.ru/dak.htm>.
11. ZHigaleva K.B. Metodika formirovaniya lingvisticheskoy kompetencii doshkol'nikov na osnove sistemno-orientirovannogo modelirovaniya processa obucheniya inostrannomu yazyku. Dissertaciya kand. ped. nauk, N. Novgorod: NGLU im. N.A. Dobrolyubova, 2009. 234 s.
12. Bespal'ko V.P. O vozmozhnostyah sistemnogo podhoda v pedagogike // Sovetskaya pedagogika. 1990. № 7. S. 59-62.
13. Gal'skova N.D., Gez N.I. Teoriya obucheniya inostrannym yazykam. Lingvodidaktika i metodika. Moskva, 2004. 191 s.
14. ZHigaleva K.B. Primenenie art-tekhnologij na rannem etape obucheniya inostrannomu yazyku. Vestnik Nizhegorodskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta im. N.A. Dobrolyubova. Vyp. 38. N. Novgorod: NGLU, 2017. S. 195-203.
15. Zimnyaya I.A. Klyuchevye kompetentnosti kak rezul'tativno- celevaya osnova kompetentnostnogo podhoda v obrazovanii. Avtorskaya versiya. M.: Issled. centr problem kachestva podgotovki specialistov, 2004. 42 s.
16. Ter-Minasova S.G. Vojna i mir yazykov i kul'tur: uchebnoe posobie. M.: AST: Astrel': Hranitel', 2007. 286 s.
17. ZHigaleva K.B. Rol' igrovoj deyatel'nosti v obuchenii inostrannym yazykam na rannem etape. Vestnik Nizhegorodskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta im. N.A. Dobrolyubova. Vyp. 32. N. Novgorod: NGLU, 2015. S. 160-166.
18. Ushinskij K.D. Izbrannye pedagogicheskie proizvedeniya. M.: Prosveshchenie, 1968. 558 s.
19. Gagaj V.V. Psihologicheskie osnovy razvitiya i formirovaniya tvorcheskogo myshleniya mladshego shkol'nika. Dis. ... k. psih. nauk. Moskva, 2004. 360 s.
20. Tkachuk G.D. Obuchenie doshkol'nikov inostrannomu yazyku na osnove sochinitel'stva skazochnyh istorij: Avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Tambov, 2002. 19 s.
21. ZHigalev B.A. Pedagogicheskaya sistema ocenki kachestva obrazovaniya v sovremenном vuze (teoriko-metodologicheskij aspekt). N. Novgorod: NGLU im. N.A. Dobrolyubova, 2007. 115 s.
22. Slattery M., Willis J. English for primary teachers. A handbook of activities and classroom language. Oxford: Oxford University Press, 2008. 148 p.

Received 26 July 2020

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТРАЕКТОРИЙ В ИНФОРМАЦИОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Т.О. Краснопеева, А.И. Шевченко, С.К. Гураль

Аннотация. С позиций личностно ориентированного, пространственно-средового, профессионально ориентированного подходов рассмотрены вопросы проектирования индивидуальных образовательных траекторий у обучающихся вуза в условиях информационной образовательной среды. Ведущими методами исследования были сравнительный статистический анализ и моделирование. Первый помог проанализировать количественные данные, отражающие параметры, значимые для успеваемости и прогресса обучающихся в информационной образовательной среде. Вторым методом позволило смоделировать лингвистические профили, предназначенные для проектирования индивидуальных образовательных траекторий. Информационная образовательная среда как единица образовательного пространства дисциплины «Иностранный язык» рассмотрена как совокупность ресурсного, информационного материала в составе социально-методологического, предметно-операционного и дидактико-методического субкомпонентов, а также субъектно-деятельностного и процессуального компонентов. Отбор и организация содержания названных компонентов образовательной среды, предназначенной для проектирования индивидуальных образовательных траекторий, осуществлены с учетом принципов профессиональной направленности, информационной насыщенности, личностной и субъектной индивидуализации, проблемно-информационной достаточности учебного материала. Проектирование индивидуальных образовательных траекторий для обучающихся происходило в процессуальном компоненте данной среды, оснащенном совокупностью материальных и мультимедийных средств (текстовый материал, интернет-ресурсы и интернет-технологии), позволивших преподавателю и студентам вступить в равноправные и равноактивные взаимодействия для достижения запланированного результата. Студенты Томского и Вятского государственных университетов приняли участие в анкетировании, которое дало возможность изучить их языковой прогресс и выявить факторы, влияющие на процесс обучения. Проанализированы организационные параметры учебного процесса (интерес изучаемого материала, его польза и др.) с точки зрения студентов. Параметры контролировались методом статистического анализа и позволили сравнить практику двух вузов, предоставляя возможность преподавателям работать с конкретными критериями для дальнейшего проектирования индивидуальных образовательных траекторий с учетом проанализированных данных. Немаловажный аспект при проектировании – социолингвистический профиль студента, характерные черты которого описаны с применением практического опыта преподавателей. Базу оценивания составил Common European Framework of Reference for Languages. На основе организационных аспектов обучения иностранному языку в информационной образовательной среде и социолингвистических профилей обуча-

ющихся сформирована прочная основа для разработки методических рекомендаций по проектированию индивидуальных иноязычных образовательных траекторий.

Ключевые слова: индивидуальные иноязычные образовательные траектории; информационная образовательная среда; материальные и мультимедийные средства оснащения; коммуникативная компетенция.

Введение

Информатизация и глобализация всей системы образования делает очевидным следующий факт: в настоящее время необходимы обучающиеся, владеющие не только академическими знаниями, но и умениями прикладного и информационного характера для будущей профессиональной деятельности. Особую роль здесь играют индивидуальные образовательные траектории, которые представляют собой «вид обучения, выстраиваемый обучающимся в сотрудничестве с преподавателем и ориентированный на потребности, формирующиеся в реальном времени, а также учитывающий личностные характеристики обучающегося» [1].

Проектирование индивидуальных образовательных траекторий осуществляется в информационной образовательной среде, являющейся одним из компонентов образовательного пространства дисциплины «Иностранный язык».

Однако анализ опыта отечественных и зарубежных исследований в сфере пространственно-средового подхода (Л.С. Выготский [2], В.И. Гинецинский [3], В.А. Козырев [4], Э.К. Самерханова [5], М. Хайдеггер [6] и др.) показал, что, характеризуя современную образовательную систему, исследователи пользуются понятиями «образовательное пространство» и (или) «образовательная среда», не всегда четко разграничивая их. Это затрудняет, во-первых, отбор содержания составляющих образовательной среды, во-вторых, организацию компонентов данной среды, направленных на проектирование индивидуальных образовательных траекторий обучающихся. В связи с этим возникают два взаимосвязанных вопроса:

а) какие организационные параметры влияют на успеваемость обучающихся при прохождении дисциплины «Иностранный язык» в условиях информационной среды;

б) какими должны быть индивидуальные образовательные траектории, позволяющие эффективно развивать коммуникативную компетенцию обучающихся в условиях профессионально ориентированной информационной образовательной среды.

Перечисленные вопросы являются задачами, которые мы планируем решить в данной статье.

Методология

В ходе анализа философской (А.Н. Уайтхед, М. Хайдеггер [6], А.А. Грицанов, Г.Г. Кириленко, И.Т. Фролов и др.) и психолого-педагогической литературы (Л.С. Выготский [2], В.И. Гинецинский [3], В.Е. Каган [7], В.А. Козырев [8], А.В. Хуторской [9] и др.), мы пришли к выводу, что образовательную среду возможно рассматривать в качестве единицы образовательного пространства, которая обладает всеми присущими ему характеристиками [6. С. 90]. В центре нашего внимания находится профессионально ориентированное информационное образовательное пространство дисциплины «Иностранный язык», являющееся, во-первых, целостной, многокомпонентной системой иноязычного образовательного процесса в совокупности ресурсного, информационного, субъектно-деятельностного и процессуального компонентов (Э.К. Самерханова [5. С. 53]), содержание которых специально отобрано и организовано для достижения цели обучения. Во-вторых, единицами данного пространства являются профессионально ориентированные информационные образовательные среды, где осуществляется проектирование индивидуальных образовательных траекторий обучающихся.

В структуре профессионально ориентированной информационной образовательной среды мы выделили *ресурсный компонент*, представленный совокупностью информационных средств на бумажных и электронных носителях. С его помощью происходит наполнение содержания последующих компонентов среды. Так, *информационный компонент* наполняется профессионально ориентированной информацией, которая в соответствии с ее содержанием входит в а) *социально-методологический субкомпонент*, определяющий условия и факторы организации иноязычного образовательного процесса; б) *предметно-операционный*, представляющий информацию, с которой работают преподаватель (П) и студенты (С) для передачи одним и присвоения другими; и в) *дидактико-методический*, содержащий приемы и средства обучения, помогающие участникам образовательного процесса передать и получить информацию, вступая в равноправные и равноактивные взаимодействия.

Сами же взаимодействия осуществляются в *процессуальном компоненте*, где преподаватель и обучающиеся, как представители *субъектно-деятельностного компонента*, аккумулируют полученную информацию и обмениваются ей в ходе всего образовательного процесса (рис. 1) [10. С. 64].

Поскольку представленная образовательная среда предназначена для индивидуальных образовательных траекторий, то она должна создавать оптимальные условия для достижения названного результата.

Для этого преподавателю необходимо специально отобрать и организовать содержание среды, исходя из того, что оно должно быть социально-методологически обусловлено внешними и внутренними факторами организации образовательного процесса, предметно-операционно наполнено и дидактико-методически оснащено для проектирования индивидуальных образовательных траекторий с целью достижения цели обучения.



Рис. 1. Модель информационной образовательной среды

Так, к внешним факторам относится социальный заказ общества, отраженный в Федеральном образовательном стандарте высшего образования (ФГОС ВО) и реализуемый в рабочей программе, а также совокупность личностно ориентированного, пространственно-средового и профессионально ориентированного подходов. Внутренние факторы характеризуют уровень развития таких личностных и субъектных качеств обучающихся, как эрудиция, профессиональный такт и профессиональная этика, интерес к своей профессии и др., а также степень владения ими умениями речевой деятельности, универсальными учебными умениями, лежащими в их основе, и умениями профессиональных видов деятельности.

Личностно ориентированный подход (Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, И.А. Цатурова, И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, А.В. Хуторской и др.) предполагает учет личностных и субъектных характеристик обучающихся [9], важных для их будущей профессиональной деятельности, при отборе содержания предметно-операционного субкомпонента ориентированной информационной образовательной среды. Оно включает межкультурные профессионально ориентированные материалы, для придания которым личностной зна-

чимости во внимание принимаются потребности, мотивы, ценностные ориентации, интересы и склонности обучающихся, такие личностные и профессиональные качества, как эмпатия, толерантность, профессиональная этика, и т.д.

Пространственно-средовой подход (А.А. Богданов, И.Л. Бим, Л.С. Выготский, А.К. Гастев, Ю.В. Громыко, В.В. Давыдова, А.Л. Денисова, С.Д. Дерябо, Ю.С. Мануйлов, Ю.С. Песоцкий, С.Т. Шацкий, Ф.И. Шмидт, В.А. Ясвин и др.) обуславливает в целом организацию образовательного процесса дисциплины в ориентированной информационной образовательной среде, которая представляет собой целостную многокомпонентную систему [11. С. 85] для достижения цели обучения. Такая среда должна быть социально-методологически обусловлена, предметно-операционно наполнена и дидактико-методически оснащена, чтобы в ней смогли взаимодействовать преподаватель и обучающиеся для проектирования индивидуальных образовательных траекторий.

Если личностно ориентированный и пространственно-средовой подходы определяют цель и организацию образовательного процесса в целом, то *профессионально ориентированный подход* (Б.С. Гершунский, Е.В. Денисова, А.А. Деркач, И.А. Зимняя, Р.П. Мильруд, О.Г. Поляков, А.К. Маркова, Д.Л. Матухин, Р.П. Мильруд, П.И. Образцов, Н.К. Сергеев, В.В. Сериков, А.В. Хуторской, J.A. Van Ek и др.) позволяет уточнить содержание компонентов ориентированной информационной образовательной среды, созданной для проектирования индивидуальных иноязычных образовательных траекторий. Так, данный подход требует учитывать потребности студентов в изучении иностранного языка, диктуемые спецификой будущей профессиональной деятельности обучающихся [12. С. 76]. Поэтому наполнение предметно-операционного субкомпонента среды осуществляется за счет отбора профессионально ориентированного материала, где обучающиеся сначала актуализируют уже имеющиеся знания, а затем знакомятся с новой информацией с целью осмысления, сравнения, анализа и обобщения данной информации.

Учет внешних и внутренних факторов позволил выделить принципы отбора и организации информационной образовательной среды, а именно: а) профессиональной направленности; б) информационной насыщенности; в) личностной и субъектной индивидуализации; г) проблемно-информационной достаточности учебного материала.

Принцип профессиональной направленности предполагает учет специализации обучающегося при отборе текстового материала и средств работы с ним для того, чтобы сформировать интерес и ценностное отношение к будущей профессиональной деятельности, присущие ей профессиональные качества.

Учет принципа информационной насыщенности, в свою очередь, побуждает преподавателя отобрать из образовательного пространства профессионально ориентированное содержание, необходимое и достаточное по объему, а также личностно значимое для обучающихся.

Принцип личностной и субъектной индивидуализации предназначен для того, чтобы организовать профессионально ориентированное иноязычное общение студентов в рамках проблемных ситуаций, представленных в отобранных текстах, с учетом интересов, мотивов и склонностей обучающихся, готовящихся к решению учебно-речевых задач профессионально ориентированного характера, руководствуясь эмпатией, толерантностью, этическими нормами и профессиональным тактом.

Принцип проблемно-информационной достаточности учебного материала тесно связан с принципом информационной насыщенности и побуждает преподавателя организовать проектирование индивидуальных образовательных траекторий таким образом, чтобы отобранная информация была количественно достаточна, носила проблемный характер и была направлена на совместное обучение всем видам речевой деятельности в последовательности от рецептивных к продуктивным.

Для того чтобы соотнести выделенные принципы с условиями обучения и предметно-содержательным оснащением дисциплины «Иностранный язык», во-первых, мы провели анкетирование профессорско-преподавательского состава и обучающихся. Так, в рамках личностно ориентированного и профессионально ориентированного подходов анкетирование позволяет выявить степень психологической, социальной, лингвистической и учебной готовности обучающихся к осуществлению профессионально ориентированного взаимодействия в условиях дистанционного обучения. Во-вторых, использование критерия Фишера, взаимосвязанного с пространственно-средовым подходом, позволяет при интерпретации данных анкетирования без погрешности определить валидность искомого результата в расчете на количество опрашиваемых больше 50, но меньше 100. В-третьих, анализ социолингвистических профилей обучающихся и соотнесение их с CEFR в рамках профессионально ориентированного подхода способствуют определению способности обучающихся вступать в профессиональные взаимодействия как с преподавателем, так и друг с другом в соответствии с уровнями владения умениями чтения, аудирования, говорения и письменной речи как средствами иноязычного общения.

Исследование

Эксперимент проводился во втором семестре 2019/20 учебного года на базе Томского и Вятского государственных университетов. В эксперименте приняли участие 75 студентов 1-го курса (35 из ТГУ и 40 – из ВятГУ).

Эксперимент ставил своей целью разработать алгоритм для проектирования индивидуальных иноязычных образовательных траекторий в информационной образовательной среде через выявление социолингвистических профилей студентов на основе их социального опыта, учитывая правильную организацию информационной образовательной среды, ответив на следующие вопросы:

а) какие организационные параметры влияют на успеваемость обучающихся при прохождении дисциплины «Иностранный язык» в условиях информационной среды?

б) какими должны быть индивидуальные образовательные траектории, позволяющие эффективно повышать коммуникативную компетенцию обучающихся в условиях удаленной работы?

Эксперимент проводился методом анкетирования студентов (табл. 1).

Т а б л и ц а 1

Данные анкетирования студентов-первокурсников ТГУ и ВятГУ

Вопрос	Ответы студентов ТГУ		Ответы студентов ВятГУ	
	Да	Нет	Да	Нет
1. Достаточно ли учебных материалов, предлагаемых преподавателей для освоения дисциплины?	19	16	21	19
2. Соответствует ли уровень сложности в предлагаемых заданиях содержанию дисциплины?	10	25	10	30
3. Интересно ли Вам было выполнять предложенные задания?	17	18	19	21
4. Была ли организована преподавателем своевременная обратная связь?	7	28	7	33
5. Были ли установлены сроки выполнения задания?	21	14	21	19
6. Тратили ли Вы больше времени на изучение предложенной информации?	27	8	31	9
7. Удалось при дистанционном обучении усвоить больший объем информации по дисциплине?	14	21	13	27
8. Использовали ли Вы дополнительные материалы, чтобы расширить информацию по предложенной теме?	28	7	30	10

При помощи анкетирования выявлялись организационные параметры, раскрывающие ответ на первый вопрос: «Какие организационные параметры влияют на успеваемость обучающихся при прохождении дисциплины “Иностранный язык” в условиях информационной среды?».

Таблица 1 демонстрирует кардинально разную реакцию обучающихся на вопросы 2, 4, 6, 8, что соответствует параметрам сложности (вопрос 2), вовлеченности (вопросы 4 и 6) и полезности (вопрос 8). Вопросы 1, 3, 5 и 7 получили приблизительно одинаковый отклик, что говорит о содержательности материала (вопрос 1) и о том, насколько он интересен для обучающихся (вопрос 3) в этот период. Таким образом, можно отследить первичные результаты применения индивидуальных иноязычных образовательных траекторий в условиях информационно-образовательной среды.

В таблице 2 можно увидеть, какие параметры являлись определяющими для организации учебного процесса в двух вузах, а также процентное соотношение положительных и отрицательных ответов на вопросы в расчете на количество обучающихся больше 50, но меньше 100.

Таблица 2

Организационные параметры при обучении студентов ТГУ и ВятГУ

Вопрос	Организационный параметр, выявляемый при помощи вопроса	Ответы студентов ТГУ		Ответы студентов ВятГУ	
		Да, %	Нет, %	Да %	Нет, %
Достаточно ли учебных материалов, предлагаемых преподавателем для освоения дисциплины?	Достаточность	54	46	52	48
Соответствует ли уровень сложности в предлагаемых заданиях содержанию дисциплины?	Сложность	29	71	25	75
Интересно ли Вам было выполнять предложенные задания?	Интересность	49	51	48	52
Удалось при дистанционном обучении усвоить больший объем информации по дисциплине?	Полезность	40	60	33	67
Использовали ли Вы дополнительные материалы, чтобы расширить информацию по предложенной теме?		80	20	75	25
Была ли организована преподавателем своевременная обратная связь?	Вовлеченность	20	80	18	82
Были ли установлены сроки выполнения задания?		77	23	78	24
Вы тратили больше времени на изучение предложенной информации?					

За 100% взяты все респонденты из двух университетов, их соотношение распределено относительно их ответов. Сравнение производилось с целью определения организационных аспектов, которые предстояло улучшить в дальнейшем при разработке и совершенствовании индивидуальных траекторий. Отметим, что студенты, как субъекты информационной образовательной среды, в основном желали и обладали определенным набором качеств для участия во взаимодействиях в условиях дистанционного обучения, однако испытывали трудности, связанные с мотивационным, учебно-познавательным и техническим аспектами.

Данные анкетирования позволяют выявить, что следующие параметры с точки зрения организации обучения являются важными для студентов и непосредственным образом влияют на их успеваемость и, как результат, прогресс в обучении. Так, из табл. 2 видно, что *достаточность* и *интересность* материала отражают примерно равные количественные показатели в двух вузах, т.е. объем предлагаемой для изучения информации, а также последовательность при разработке и внедрении материала, что говорит о высокой готовности профессорско-преподавательского состава к работе в информационной образовательной среде.

Сложность, полезность и вовлеченность являются параметрами, которые показывают уровень психологической и учебной подготовки как обучающихся, так и преподавателей. Способны ли они, во-первых, прогнозировать и планировать свою учебную деятельность, во-вторых, выделять необходимую информацию и самостоятельно структурировать ее, в-третьих, с достаточной полнотой и точностью выражать свои мысли в соответствии с учебно-речевыми задачами, вступая во взаимодействие как друг с другом, так и с преподавателем. Данные показатели выявляют проблемный аспект в организации материала, иными словами, содержит ли предлагаемая обучающимся информация ответы на поставленные вопросы, по которым обучающиеся должны самостоятельно сделать выводы. Таким образом, если *достаточность* и *интересность* организованы верно с точки зрения индивидуальных показателей каждого обучающегося, то большой вопрос представляет значительная разница в показателях сложности, полезности и вовлеченности. Так, данные отражают ответ на первый вопрос «*Какие организационные параметры влияют на успеваемость обучающихся при прохождении дисциплины “Иностранный язык” в условиях информационной образовательной среды?*», выявляя те организационные аспекты, которые требуется доработать в двух вузах, делая информационную образовательную среду одинаково эффективной для всех обучающихся.

Гипотеза данного исследования состоит в том, что эффективность организационных аспектов сложности, полезности и вовлеченно-

сти, которые представляют для каждого студента собственные латентные характеристики и показывают значительную разницу при анкетировании, можно повысить за счет индивидуализации обучения. Для того чтобы индивидуализировать обучение, мы предлагаем выявить социолингвистические профили студентов и соотнести их с уровнями владения студентами иностранным языком, тем самым выявить средние показатели корреляции лингвистической картины обучающихся с предлагаемыми преподавателями траекториями, которые бы позволили соотнести подходящий каждому из обучающихся материал с их потребностями, способностями и мотивами.

Для ответа на второй вопрос – «*Какими должны быть индивидуальные образовательные траектории, позволяющие эффективно развивать коммуникативную компетенцию обучающихся в условиях инновационной образовательной среды?*» – соотнесем влияние социальных и лингвистических факторов с ответами обучающихся. К социальным факторам относятся возраст, окружение, цели, мотивы, желания и установки. Для определения степени влияния социальных факторов на ответы обучающихся мы использовали дисперсионный анализ, где «1» – да, «0» – нет. В табл. 3 указана общая сумма ответов обучающихся на каждый вопрос.

Таблица 3

**Данные анкетирования студентов-первокурсников ТГУ и ВятГУ
с целью выявления социальных характеристик**

Вопрос	ТГУ (35 студентов)		ВятГУ (40 студентов)	
	1	0	1	0
Сколько Вам лет? (18–20)	28	7	34	6
Есть ли у Ваших родителей высшее образование?	19	16	22	18
Доход Вашей семьи (>40 тыс. руб.)	20	15	24	16
Когда Вы были ребенком, был ли доступ к гаджетам, интернету?	18	17	25	15
У Вас полная семья?	21	14	26	14
Есть ли у Вас братья, сестры?	15	20	18	22
Работают ли Ваши родители?	32	3	36	4

Для проверки валидности представленных данных, был проведен дисперсионный анализ социальных факторов, способных повлиять на уровень владения иностранным языком обучающимися. Представленные данные были проанализированы при помощи критерия Фишера (F). F-тест в дисперсионном анализе устанавливает, значительно ли отличаются средние нескольких независимых выборок. Результат является значимым, если $F \text{ стат.} > F \text{ крит.}$, т.е. если у большинства испытуемых значение показателя повышается, то этот сдвиг называется F стат., сдвиги противоположного направления, соответственно, будут рас-

смаиваться как F крит. Другими словами, когда уровень статистической значимости (P -значение) $< 0,05$, то критерий Фишера значим, и влияние исследуемого фактора можно считать доказанным (табл. 4).

Таблица 4
Дисперсионный анализ социальных факторов

Дисперсионный анализ социальных факторов						
ИТОГИ						
Группы	Счет	Сум- ма	Сред- нее	Диспер- сия		
Столбец 1 (ТГУ)	35	150	4,285	18,22222		
Столбец 2 (ВятГУ)	40	181	4,525	29,47222		
Дисперсионный анализ						
Источник вариации	SS	Df	MS	F стат.	P-значение	F крит.
Между обучаю- щимися ТГУ	1505,938	7	430,268	6,891119	1,24E-75= 0,0243137254901961	3,920124
Между обучаю- щимися ВятГУ	1605,063	7	480,5			
Итого	3111,001	14		41,375		

Согласно данным табл. 4, очевидно, что сумма квадратов отклонений SS (3111,001), число степеней свободы df (14), дисперсия MS (430,268 и 480,5) содержат данные о начальных величинах для фактора между группами обучающихся (ТГУ и ВятГУ) и итоговых. Все это необходимо для расчетов в последних трех столбцах – статическое значение отношения Фишера (F стат.), P -значение и критическое значение отношения Фишера (F крит.). Так как статическое значение отношения Фишера (6,891119) больше критического (3,920124), с вероятностью 95% делаем вывод о том, что влияние социальных факторов на ответы обучающихся в анкетировании можно считать неслучайным. В подтверждение этому на пересечение строки «Между обучающимися» и столбца « P -значение» находится величина 0,0243137254901961, которая меньше $< 0,05$. Следовательно, такие социальные факторы, как возраст, окружение, цели, мотивы, желания и установки, субъективно влияют на процесс обучения и учения студентов. С одной стороны, они могут способствовать более успешному изучению дисциплины, а с другой – отрицательно влиять на способность обучающихся точно, полно и глубоко раскрывать суть проблемы.

Это позволяет сделать вывод о том, что с субъективной точки зрения выявленные параметры дат возможность сравнить практику двух вузов. Тем самым предоставляется возможность преподавателям работать с конкретными организационными аспектами (см. табл. 2) для дальнейшего проектирования индивидуальных образовательных траекторий с учетом проанализированных данных.

Чтобы дать ответ на второй вопрос – «*Какими должны быть индивидуальные образовательные траектории, позволяющие эффективно повышать коммуникативную компетенцию обучающихся в условиях удаленной работы в рамках обучения иностранному языку?*», необходимо выяснить не только то, каким образом нужно работать со студентами, но и каков лингвистический профиль каждого из них. Для этого воспользуемся дескрипторами CEFR.

Анализируя представленную в эксперименте аудиторию обучающихся, можно условно поделить их на группы, которые бы смогли помочь определить лингвистический профиль каждого из обучающихся (табл. 5).

Таблица 5

Социолингвистические профили обучающихся ТГУ и ВятГУ

Дескрипторы социолингвистических профилей обучающихся, основанные на социальных факторах					
Обучающийся младше 18 лет, изучающий один иностранный язык, родители которого не имеют высшего образования, возможно, работающие или не работающие с доходом их семьи менее 40 тыс. руб., не имевший в детстве доступ к гаджетам, интернету, из неполной семьи без братьев и сестер		Обучающийся младше или возрастом 18–20 лет, изучающий один иностранный язык, родители которого не имеют или имеют высшее образование, возможно, работающие или не работающие с доходом их семьи менее или равным 40 тыс. руб., обучающийся имел в детстве доступ к гаджетам, интернету, из полной или неполной семьи с братьями и сестрами или без них		Обучающийся возрастом равным или старше 18–20 лет, изучающий один и более иностранных языков, родители которого имеют высшее образование, возможно, работающие с доходом их семьи более 40 тыс. руб., обучающийся имел в детстве доступ к гаджетам, интернету, из полной семьи с братьями и сестрами	
Предполагаемая корреляция с организационными аспектами обучения					
Достаточность материала – необходим малый объем. Сложность материала – низкая. Интересность материала – высокая. Полезность материала – высокая. Вовлеченность обучающегося – обычно низкая или средняя		Достаточность материала – необходим средний объем. Сложность материала – средняя. Интересность материала – высокая. Полезность материала – высокая. Вовлеченность обучающегося – обычно средняя или высокая		Достаточность материала – необходим большой объем Сложность материала – высокая. Интересность материала – высокая. Полезность материала – высокая. Вовлеченность обучающегося – обычно высокая	
Предполагаемый уровень владения иностранным языком согласно CEFR					
A1	A2	B1	B2	C1	C2
Я понимаю и умею говорить, используя знакомые выражения и	Я понимаю отдельные предложения и наиболее употребитель-	Я понимаю основные положения четко произнесенных	Я понимаю основные идеи сложных текстов конкретно-	Я понимаю разнообразные сложные развернутые тексты и	Я свободно понимаю любую устную или письменную инфор-

очень простые фразы для решения конкретных задач в ситуациях повседневного общения; я умею представить себя и других; умею задавать простые вопросы личного характера, например о том, где живет мой собеседник; о людях, которых он знает; о том, что у него имеется. Я могу принимать участие в простых диалогах, если мой собеседник говорит медленно и четко и готов помочь мне	ные фразы, касающиеся важных для меня тем (например, основной информации о себе и своей семье, о покупках, о месте, где я живу, о работе). Я умею обмениваться не сложной информацией на знакомую тему в простых, наиболее типичных ситуациях непосредственного общения. Я могу в простых словах рассказать о своем образовании, ближайшем окружении и наиболее важных для меня вопросах	высказываний в пределах литературной нормы на известные мне темы, с которыми мне приходилось иметь дело на работе, в школе, на отдыхе и т.д. Я умею общаться в большинстве ситуаций, возникающих во время пребывания в стране изучаемого языка. Я могу составить простой связный текст на знакомые или интересующие меня темы. Я могу описать свои личные впечатления, события, рассказать о своих мечтах, надеждах и желаниях. Я могу кратко обосновать и объяснить свои взгляды и намерения	го или абстрактного характера. Я также понимаю технические дискуссии в области своей специализации. Я умею почти без подготовки, довольно свободно участвовать в диалогах с носителями изучаемого языка. Я могу почти ясно и подробно высказаться по широкому кругу вопросов. Я могу объяснить свою точку зрения по важной проблеме, приводя аргументы «за» и «против»	могу выявить содержащиеся в них имплицитные значения. Я умею без подготовки, бегло, не испытывая трудности в подборе слов выражать свои мысли. Моя речь отличается разнообразием языковых средств и точностью их употребления в ситуациях повседневного, учебного или профессионального общения. Я умею составлять четкие, логичные, подробные сообщения по сложной тематике. Я правильно использую композиционные модели, словосвязки и связующие приемы	мацию. Я могу обобщить информацию, полученную из разных письменных или устных источников, и представить ее в виде четко аргументированного сообщения. Я могу бегло и четко излагать свои мысли даже по сложным проблемам, передавая при этом тончайшие оттенки значения
---	--	---	--	---	---

Несмотря на то, что табл. 5 носит крайне приблизительный характер, тем не менее, она дает возможность дополнительной дифференциации студентов не только по уровню владения иностранным языком, но и подбору материала согласно субъективным латентным характеристикам обучающихся, отражающим их потребности и мотивы не

только как субъекта образовательной деятельности, но и как отдельной личности, обладающей собственными психосоциальными и социолингвистическими характеристиками. Данная дифференциация уже несколько десятилетий изучается в рамках личностно ориентированного подхода отечественными (Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, А.В. Хуторской, И.А. Цатурова и др.) и зарубежными учеными (Ritter & Jaekel, Vogt и др.).

Методические рекомендации

Ниже представлены методические рекомендации для построения индивидуальных иноязычных образовательных траекторий.

Для того чтобы разработать индивидуальные иноязычные образовательные траектории, следует придерживаться следующего алгоритма действий:

1. Формулируем цель обучения на основе ФГОС, мотивов и потребностей обучающегося при получении образования, а именно:

а) исследуем частные цели, задачи и необходимый результат обучения в соответствии с локальными актами организации в части иноязычного обучения, на базе которой будет происходить обучение;

б) определяем регламент построения индивидуальной иноязычной образовательной траектории в соответствии с формой получения образования (общее количество часов обучения иностранному языку; наполненность аудиторного фонда и другие рекомендации по организации обучения, зафиксированные организацией в локальных актах);

в) определяем объем и область применения индивидуальной иноязычной образовательной траектории согласно форме обучения (только как основная программа обучения / только как дополнительная программа обучения / комбинированная);

г) определяем допустимое соотношение объема аудиторной нагрузки и применения дистанционных образовательных технологий в рамках освоения базовой дисциплины «Иностранный язык»;

д) определяем степень и объем необходимости и достаточности внедрения индивидуальной иноязычной образовательной траектории;

е) проводим отбор содержания индивидуальной иноязычной образовательной траектории, его систематизацию и группировку исходя из индивидуальных социолингвистических профилей обучающегося.

2. Определяем содержание индивидуальной иноязычной образовательной траектории, выявляем мотивы и потребности обучающихся при помощи следующих шагов:

а) проводим входное тестирование обучающихся по английскому языку. Результаты теста каждого из обучающихся проверяем при помощи шкалы CEFR;

б) проводим корректировку рабочей программы на основе полученных результатов согласно выявленным недостаткам в знании и делаем акцент на восполнение этих недостатков в учебном процессе;

в) выявляем мотивацию обучающихся за счет специально разработанных дидактических упражнений и создаем / используем готовые выравнивающие факультативные курсы (при необходимости) с учетом индивидуальных характеристик обучающихся. Недостатки в знаниях компенсируются студентами в результате выполнения дополнительных упражнений на образовательной платформе (в нашем случае Moodle). Таким образом, ликвидируются такие факторы, как низкий темп и производительность в образовательном процессе, недостаточная скорость восприятия материала;

г) даем возможность обучающимся сделать собственный выбор в выполнении разработанных заданий в соответствии с теми навыками, которые отвечают их потребностям и целям; регламентируем лишь минимальное количество выполняемых заданий и крайний срок их выполнения;

д) контролируем ход выполнения индивидуальной работы в форме создания собственного образовательного контента согласно предложенному нами алгоритму;

е) проводим итоговое (при необходимости включаем также промежуточное) тестирование и анализируем данные об индивидуальных особенностях обучающихся.

3. Соотносим измеримые показатели эффективности индивидуальной траектории иноязычного образования на основе психометрических данных об индивидуальных особенностях обучающихся:

а) с целями, задачами и предполагаемыми результатами, изложенными в федеральных государственных образовательных стандартах;

б) целями, задачами и предполагаемыми результатами локальных актов организации;

в) общеевропейской шкалой уровня владения иностранным языком (при необходимости посредством независимого тестирования).

Таким образом, исходя из различного социолингвистического опыта обучающегося, возможно подобрать индивидуальные задания для каждого лингвистического профиля с учетом их необходимости. Тем самым реализуется право обучающегося на индивидуализацию обучения без существенных отклонений от рабочей программы. Такое сочетание свободного демократичного стиля обучения и одновременно с этим соблюдение требований ФГОС дают огромные перспективы для эффективного обучения иностранному языку.

Воспользуемся перечисленными выше принципами, чтобы наполнить информационную образовательную среду тем содержанием,

которое необходимо для проектирования индивидуальных образовательных траекторий. С этой целью обратимся к средствам оснащения, являющимися составляющими ресурсного компонента образовательной среды, а также проранжируем представленные ниже средства обучения согласно профилям, выделенным в табл. 5.

В центре нашего внимания будут те средства оснащения ресурсного компонента среды, которые служат источником наполнения сначала информационного компонента в совокупности социально-методологического, предметно-операционного и дидактико-методического субкомпонентов.

Среди многообразия средств обучения на современном этапе развития образования особую роль играют мультимедийные средства, поскольку именно они «организуют особую образовательную среду, способствующую в силу своей содержательной сущности развитию познавательной активности и творческих способностей студентов» [13. С. 12]. В то же время по причине недостаточных технических возможностей ряда образовательных учреждений и незначительного количества мультимедийных средств, разработанных для конкретного направления подготовки, преподаватель привлекает к оснащению информационной образовательной среды все имеющиеся средства, а именно материальные и мультимедийные.

Что касается мультимедийных средств, то для упорядоченного управления ими возникла необходимость выбрать интернет-платформу (М.В. Архипова, Д.К. Бартош, Р. Benson S.J. Hoffman и др.), с помощью которой они могут предъявляться. Такой стала интернет-платформа Moodle. Она специально разработана для образовательных целей, официально принята в ТГУ и ВятГУ и позволяет а) создать курсы по предмету «Иностранный язык» для каждой отдельной группы студентов, а также для всего потока в целом; б) организовать взаимообмен информацией с возможностью прикрепления ссылок, мультимедийного профессионально ориентированного контента и осуществлять обучение в процессе совместного решения студентами учебно-речевых задач; в) включать задания, содержащие приемы использования полученной информации для создания собственных устных и письменных высказываний; г) контролировать сроки сдачи заданий студентами и оценивать время и качество их выполнения благодаря опции комментирования [14. С. 73].

Приступим к отбору материальных и мультимедийных средств оснащения информационной образовательной среды, представленных в Moodle. Начнем этот процесс с выявления средств оснащения информационного компонента образовательной среды. При этом обратим внимание на то, что ФГОС ВО, программа по иностранным языкам, методическая и педагогическая литература, где представлены совре-

менные подходы к организации профессионально ориентированного иноязычного образования, являются средствами, предназначенными для преподавателя, и входят в социально-методологическую группу средств оснащения информационной образовательной среды.

Остальные средства оснащения, используемые как преподавателем, так и студентами, входят в *предметно-операционную* и *дидактико-методическую* группы. В качестве ведущего *материального средства* оснащения здесь выступает учебно-методический комплект, который включает различные по объему и содержанию художественные, публицистические, научно-популярные и учебные тексты, из которых обучающиеся получают информацию и языковые средства для ее передачи.

Помимо текстов, предъявляемых зрительно, в учебно-методическом комплекте содержатся тексты для аудирования, представленные с помощью аудио- и видеоматериалов. Перечисленные материальные средства выступают средствами оснащения предметно-операционной группы при условии, если они: а) являются источником профессионально ориентированной информации; б) иллюстрируют функционирование профессионально ориентированных лексических языковых и речевых единиц в условиях, приближенных к реальному процессу профессиональной коммуникации; в) служат образцом речевого произведения профессионально ориентированного характера.

Следующим средством оснащения предметно-операционной группы являются *мультимедийные средства*, интегрирующие образовательные интернет-ресурсы в составе *hotlist*, *treasure hunt*, *multimedia scrapbook* и *subject sampler* [15. С. 3], предъявляемые на базе интернет-платформы Moodle. Они позволяют расширить и углубить информацию, предложенную в учебнике, благодаря включению дополнительных текстовых, аудио- и видеоматериалов. Поэтому информация, содержащаяся в этих интернет-ресурсах, должна включать достаточное количество профессионально ориентированного материала, с которым будут работать, взаимодействуя друг с другом, преподаватель и студенты.

Так, *hotlist* и *treasure hunt* представляют собой отобранный преподавателем список сайтов, где содержится информация, включающая различные высказывания и ситуации повседневного общения, которые являются иноязычными средствами передачи данной информации. Данные средства соответствуют уровням A1 и A2, так как содержат непосредственные ответы на вопросы по содержанию представленной информации.

В *multimedia scrapbook* и *subject sampler* преподавателем привлекается различная по объему и содержанию информация, представленная в виде текстов, аудиозаписей или видеоклипов и выступающая в качестве образца речевого произведения. По аналогии с ним в дальнейшем обучающиеся могут строить собственные устные или письменные высказывания в рамках профессионального общения. Данные

средства соответствуют уровням В1 и В2, так как содержат текстовые, аудио-, видео- и мультимедийные материалы, после изучения которых обучающимися задаются вопросы дискуссионного характера. Студентам, отвечая на вопросы, необходимо аргументировано выразить свое мнение, обсудить его с другими членами группы. Таким, образом включение *multimedia scrapbook* и *subject sampler* в содержание информационной образовательной среды обеспечивает ее предметное или содержательное наполнение, предназначенное в дальнейшем для проектирования индивидуальных образовательных траекторий.

Дидактико-методическая группа средств оснащения представляет методы, приемы и организационные формы обучения и учения, обеспечивающие взаимодействие преподавателя и обучающихся, а также обучающихся между собой с целью достижения цели обучения. Для того чтобы придать образовательному процессу профессиональную направленность, на базе интернет-платформы Moodle в рамках представленного на ней функционала мы отобрали такие интернет-технологии, как *webquest* [15. С. 13], форумы и *kahoot* [16. С. 67], которые соответствуют уровням С1 и С2 и предполагают парную и групповую работу обучающихся в рамках изучаемых тем. Так, *webquest* предполагает организацию преподавателем как групповой, так и индивидуальной работы студентов, которая направлена на извлечение, осмысление и сравнение информации, представленной в текстовой, аудио- или видеоформе. Преподаватель в одной ленте представляет общие сведения по изучаемой проблеме, а затем выделяет подпроблемы, в рамках которых будет работать каждая группа обучающихся. В процессе обсуждения студенты узнают друг от друга все аспекты обсуждаемой проблемы, выражая при этом свое мнение, отражающее целостное представление о проблеме.

Форум как интернет-технология обучения представляет собой и эффективное средство организации самостоятельной работы студентов, где обучающиеся сначала знакомятся с проблемной информацией, осмысливают ее, а затем извлекают те иноязычные лексико-грамматические средства, которые помогают создать письменные произведения в рамках обсуждаемой проблемы.

Kahoot, в отличие от предыдущих интернет-технологий, где взаимодействуют обучающиеся и преподаватель, работая с учебными материалами, проектируется преподавателем, который составляет тесты, содержащие различную профессионально ориентированную информацию, предъявляемую в текстовой, аудио- и видеоформах. Темп выполнения заданий обучающимися регулируется путем введения временного интервала для каждого вопроса. За правильные ответы студентам автоматически присваиваются баллы. Как видим, *kahoot* позволяет преподавателю осуществлять контролируюшую функцию и определять

уровень владения профессионально ориентированной информацией и соответствующим понятийным аппаратом [17. С. 201].

Таким образом, совокупность материальных и мультимедийных средств оснащения на базе интернет-платформы Moodle, отобранных с учетом принципов профессиональной направленности, информационной насыщенности, личностной и субъектной индивидуализации и проблемно-информационной достаточности учебного материала, наполняет компоненты информационной образовательной среды для достижения цели обучения, какой в нашем случае является проектирование индивидуальных образовательных траекторий [18–20].

Исследования и результаты

Подводя итог решению задач, поставленных в начале статьи, мы можем сказать, что характеристика и анализ компонентного содержания информационной образовательной среды позволили не только спроектировать модель данной среды, предназначенной для создания индивидуальных образовательных траекторий, но и наполнить такую среду конкретным личностно ориентированным содержанием. Этому способствовали принципы профессиональной направленности, информационной насыщенности, личностной и субъектной индивидуализации, а также проблемно-информационной достаточности учебного материала, выявленные с учетом внешних и внутренних факторов, определяющих процесс иноязычного образования. Первая группа факторов включает социальный заказ общества, представленный ФГОС ВО, учебной программой по иностранному языку, а также совокупностью пространственно-средового, профессионально ориентированного и личностно ориентированного подходов, определяющих иноязычное образование в вузе. К внутренним факторам относятся личностные и субъектные качества обучающихся, изучающих иностранный язык в нелингвистическом вузе.

Отвечая на первый вопрос («Какие организационные параметры влияют на успеваемость обучающихся при прохождении дисциплины “Иностранный язык” в условиях информационной среды»), мы выделили такие параметры, как достаточность и сложность материала, интересность, полезность предлагаемой информации, а также вовлеченность участников в образовательный процесс (преподавателя и обучающихся). Данные параметры представлены в виде количественных показателей и отражают организационный аспект при распределении содержания информации и последовательности при ее предъявлении. Иными словами, каждый параметр, с одной стороны, показывает уровень психологической, а с другой – учебной подготовки как обучающихся, так и преподавателей, т.е. их способности а) прогнозировать и

планировать учебную деятельность; б) выделять необходимую информацию и самостоятельно структурировать ее; в) достаточной полнотой и точностью выражать свои мысли в соответствии с учебно-речевыми задачами, вступая в разные виды взаимодействий (индивидуальное, парное, групповое).

При поисках ответа на второй вопрос («Какими должны быть индивидуальные образовательные траектории, позволяющие эффективно повышать коммуникативную компетенцию обучающихся в условиях удаленной работы»), мы проанализировали социолингвистический профиль обучающихся, воспользовавшись дескрипторами CEFR, и пришли к выводу, что возможно подобрать индивидуальные задания для каждого социолингвистического профиля с учетом того, какие задания представляют большую значимость для конкретного обучающегося, дополнив предлагаемую информацию различными интернет-ресурсами в зависимости от уровня обученности студентов, не отклоняясь при этом от рабочей программы. Именно такое сочетание свободного дистанционного и традиционного стилей обучения дает огромные перспективы для эффективного обучения иностранному языку с учетом личностных характеристик обучающихся.

Заключение

Сегодня, в период повышенной образовательной активности в форме удаленной работы и нехватки человеческого фактора в условиях информационной среды, представляется крайне необходимым обращать особое внимание при обучении дисциплине «Иностранный язык» не только на уровень владения иностранным языком обучающегося, но и на его личность, что может напрямую сказываться на его успеваемости. Обучающегося стоит рассматривать не только как субъект образовательной деятельности, но и как личность, обладающую собственными психосоциальными и социолингвистическими характеристиками. Безусловно, чтобы обеспечить высокую эффективность обучения при составлении материала в информационной образовательной среде, преподавателю необходимо быть осведомленным о личности обучающегося, знать его потребности, мотивы и интересы, стремиться подобрать материал таким образом, чтобы повысить его мотивированность к обучению.

Таким образом, цель исследования была достигнута за счет дифференциации социолингвистических профилей студентов и проектирования методически корректной организации обучения с учетом последних изменений. Последняя была основана на эмпирических данных, полученных в ходе исследования по результатам семестра 2019/20 учебного года, проведенного в дистанционном режиме в условиях ин-

формационной образовательной среды. Немаловажными аспектами при разработке индивидуальной траектории является четкое планирование целей, задач и содержания (С.К. Гураль, Т.О. Краснопеева, С.Н. Сорокоумова и др.), а также использование статистических методов для анализа лингвистических данных (А.И. Шевченко, М.Л. Громов, Т.О. Краснопеева, Р.Н. Ваауен и др.), что делает результаты исследования валидными и надежными и позволяет опираться на них, с уверенностью применяя в образовательном процессе.

Таким образом, создание информационной образовательной среды, компоненты которой отобраны и организованы с учетом социолингвистических профилей обучающихся, дает возможность спроектировать индивидуальные образовательные траектории, которые носят личностно ориентированный характер и являются содержанием процессуального компонента образовательной среды.

Литература

1. **Краснопеева Т.О.** Обучение иностранному языку студентов вуза на основе психометрического анализа и индивидуальных иноязычных образовательных траекторий : дис. ... канд. пед. наук. Н. Новгород, 2019. 176 с.
2. **Выготский Л.С.** Мышление и речь: избранные психологические исследования. М. : АПН РСФСР, 2013. 492 с.
3. **Гинецинский В.И.** Проблема структурирования мирового образовательного пространства. М. : Педагогика, 1997. № 3. С. 10–15.
4. **Козырев В.А.** Теоретические основы развития гуманитарной образовательной среды педагогического университета. СПб., 1999. 256 с.
5. **Самерханова Э.К.** Информационно-образовательное пространство: теоретико-методологический аспект. Н. Новгород : НГПУ, 2011. 129 с.
6. **Хайдеггер М.** Бытие и время / пер. с нем. В.В. Бибихина. Харьков : Фолио, 2003. 503 с.
7. **Каган М.С.** Мир общения: Проблема межсубъектных отношений. М. : Политиздат, 1988. 319 с.
8. **Козырев В.А.** Теоретические основы развития гуманитарной образовательной среды педагогического университета. СПб., 1999. 256 с.
9. **Хуторской А.В.** Технология проектирования ключевых и предметных компетенций // Интернет-журнал «Эйдос». 2005. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm> (дата обращения: 25.06.2020).
10. **Шевченко А.И.** Формирование межкультурной компетенции в профессионально ориентированной информационной образовательной среде у обучающихся нелингвистического вуза : дис. ... канд. пед. наук. Н. Новгород, 2019. 176 с.
11. **Гураль С.К., Обдалова О.А.** Концептуальные основы разработки образовательной среды для обучения межкультурной коммуникации // Язык и культура. 2012. № 4 (20). С. 83–96.
12. **Махмутов М.И.** Принцип профессиональной направленности обучения // Принципы обучения в современной педагогической теории и практике. Челябинск : ЧПУ, 2015. 211 с.
13. **Бартош Д.К.** Современные образовательные тенденции мультимедийного обучения иностранным языкам // Государственный университет управления. 2011. № 6. С. 12–14.

14. *Kuklina S.S., Shevchenko A.I.* How to Make Professionally Oriented Educational Environment of Intercultural and Professionally Oriented Character // *Lecture Notes in Networks and Systems*. 2020. Vol. 131. P. 71–81
15. *Сысоев П.В.* Система обучения иностранному языку по индивидуальным траекториям на основе современных информационных и коммуникационных технологий // *Иностранные языки в школе*. 2014. № 5. С. 2–11.
16. *Stanley G.* *Language Learning with Technology: Ideas for Integrating Technology in the Classroom*. Cambridge : Cambridge Handbooks for Language Teachers, 2013. 264 p.
17. *Куклина С.С., Шевченко А.И.* Формирование межкультурной компетенции в профессионально ориентированной информационной образовательной среде вуза // *Язык и культура*. 2019. № 47. С. 197–216.
18. *Krasnopeva T., Gromov M.* Analysis of Statistical Methods on Plurilinguistic Quantitative Data // *IOP Conf. Series: Journal of Physics* (in press).
19. *Гураль С.К., Краснопева Т.О., Смокотин В.М., Сорокоумова С.Н.* Цели, задачи, принципы и содержание индивидуальных иноязычных образовательных траекторий с учетом латентных характеристик студентов // *Язык и культура*. 2019. № 47. С. 179–196.
20. *Baayen R.H.* *Analyzing Linguistic Data: a Practical Introduction to Statistics Using R*. vol. 2, ed. G. Krajewski and D. Matthews. Cambridge : Cambridge University Press, 2008. P. 368.

Сведения об авторах:

Краснопева Татьяна Олеговна – кандидат педагогических наук, доцент, кафедра английского языка естественнонаучных и физико-технических факультетов, Национальный исследовательский Томский государственный университет (Томск, Россия). Email: tatylan@mail.ru

Шевченко Анна Игоревна – кандидат педагогических наук, доцент, кафедра иностранных языков неязыковых направлений, Вятский государственный университет (Киров, Россия). E-mail: usr10761@vyatsu.ru

Гураль Светлана Константиновна – доктор педагогических наук, профессор, Национальный исследовательский Томский государственный университет (Томск, Россия). Email: gural.svetlana@mail.ru

Поступила в редакцию 10 июля 2020 г.

DESIGN OF INDIVIDUAL EDUCATIONAL TRAJECTORIES IN THE INFORMATION EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Krasnopeva T.O., Ph.D. (Philology), Associate Professor, the Department of English Language for Natural and Physical-Technical Faculties, National Research Tomsk State University (Tomsk, Russia). E-mail: tatylan@mail.ru

Shevchenko A.I., Ph.D. (Philology), Associate Professor, the Department of Foreign Languages for non-linguistic students, Vyatka State University (Kirov, Russia). E-mail: usr10761@vyatsu.ru

Gural S.K., D.Sc. (Education), Professor, National Research Tomsk State University (Tomsk, Russia). E-mail: gural.svetlana@mail.ru

DOI: 10.17223/19996195/51/8

Abstract. The article considers the issues of designing individual educational trajectories for University students in the informational educational environment from the perspective of personal-oriented, environmental and professionally oriented approaches. The leading research methods are comparative statistical analysis and modeling, the first of which helps to

analyze quantitative data that reflect parameters that are important for students' academic performance and progress in the information educational environment, while the latter allows to model linguistic profiles designed for the individual educational trajectories. The informational educational environment as a unit of the educational space of the discipline "Foreign language" is a set of the following components: resource, informational components and socio-methodological, subject-operational and didactic-methodological sub-components, as well as subject-activity and procedural components. The selection and organization of the content of these components of the educational environment intended for the design of the individual educational trajectories is carried out taking into account the principles of professional orientation, informational richness, personal and subjective individualization, problem-informational sufficiency of educational content. The design of individual educational trajectories for students takes place in the procedural component of this environment, equipped with a set of material and multimedia tools (text material, Internet resources and Internet technologies), allowing the teacher and students to engage in equal and equally active interaction to achieve the planned result. The students of Tomsk state University and Vyatka state University take part into a questionnaire survey that provides an opportunity to study their language progress and identify factors that affect the learning process. It also analyzes the organizational parameters of the educational process (interest, usefulness of classes, etc.) from the subjective point of view of the students. The parameters are controlled in the statistical analysis and allow to compare the practice of two universities in order to help teachers to work with specific criteria for further designing individual educational trajectories based on the analyzed data. The important aspect of the designing is the sociolinguistic profile of the student, the characteristics of which are identified in the article using the practical experience of teachers as well as the common European Framework of Reference for Languages, which is the basis for the evaluation. The organizational aspects of teaching a foreign language in the informational educational environment and sociolinguistic profiles of students help to make methodological recommendations for the designing of the individual foreign-language educational trajectories. This helps to create individual trajectories for students and help teachers conduct the detailed learning process, taking into account the individual characteristics of students. The material of the article will be useful for those who study the issues of preparing students of non-linguistic universities for productive interaction in professional activities in the informational environment.

Keywords: individual foreign-language educational trajectories; informational educational environment; material and multimedia tools; communicative competence.

References

1. Krasnopeeve T.O. Teaching a foreign language to students on the basis of psychometric analysis and individual general educational trajectories: dis. ... cand. ped sciences / T.O. Krasnopeeve. - N. Novgorod, 2019. -176 p.
2. Vygotsky L.S. Thinking and speaking: selected psychological studies. M.: APN RSFSR, re-ed., 2013. 492 p.
3. Ginetsinsky V.I. The problem of structuring the world educational space. M.: Teachers, 1997. № 3. Pp. 10-15.
4. Kozryev V.A. Theoretical basis for the development of the humanitarian educational environment of a pedagogical university: a monograph. SPb., 1999. 256 p.
5. Samerkhanova E.K. Information and educational space: theoretical and methodological aspect. N. Novgorod: NGPU, 2011. 129 p.
6. Heidegger M. Being and time / Trans. with him. V.V. Bibikhin. Kharkov: Folio, 2003. 503 p.
7. Kagan M.S. Communication world: The problem of intersubjective relations. M.: Politizdat, 1988. 319 p.

8. Kozyrev V.A. Theoretical basis for the development of the humanitarian educational environment of a pedagogical university: a monograph. SPb., 1999. 256 p.
9. Khutorskoy A.V. Technology of designing key and subject competencies [Electronic resource] // Internet-magazine "Eidos". 2005. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm> (appeal date 25.06.2020).
10. Shevchenko A.I. The formation of intercultural competence in a professionally oriented information educational environment among students of a non-linguistic university: dis. ... cand. ped sciences / A.I. Shevchenko - N.Novgorod, 2019 . 176 p.
11. Gural, S.K., Obdalova, O.A., Conceptual Basis for Developing an Educational Environment for Teaching Intercultural Communication, Language and Culture. 2012. № 4 (20). Pp. 83–96.
12. Makhmutov M.I. The principle of professional orientation of training // Principles of education in modern pedagogical theory and practice. Chelyabinsk: CNC, 2015. 211 p.
13. Bartosh D.K. Modern educational trends in multimedia teaching of foreign languages // University Herald. 2011. Pp.12–14.
14. Kuklina S.S., Shevchenko A.I. How to Make Professionally Oriented Educational Environment of Intercultural and Professionally Oriented Character // Lecture Notes in Networks and Systems, 2020. Volume 131. Pp. 71-81
15. Sysoev P.V. The system of teaching a foreign language on individual trajectories based on modern information and communication technologies // Foreign languages at school. 2014. Vol. 5. Pp. 2-11.
16. Stanley G. Language Learning with Technology: Ideas for Integrating Technology in the Classroom. Cambridge: Cambridge Handbooks for Language Teachers, 2013. 264 p.
17. Kuklina S.S., Shevchenko A.I. The formation of intercultural competence in a professionally oriented information educational environment of the university // Language and Culture. 2019. № 47. Pp. 197-216.
18. Krasnopeeva T & Gromov M. Analysis of Statistical Methods on Plurilinguistic Quantitative Data // IOP Conf. Series: Journal of Physics (2020).
19. Gural S.K., Krasnopeeva T.O., Smokotin V.M., Sorokoumova S.N. Goals, Tasks, Principles And Content Of Individual Foreign Language Educational Trajectories Based On The Latent Characteristics Of The Students // Language And Culture. 2019. Vol. 47. Pp. 179-196.
20. Baayen R.H. Analyzing Linguistic Data: a Practical Introduction to Statistics Using R. vol. 2, ed. G. Krajewski and D. Matthews. Cambridge: Cambridge University Press, 2008. Pp. 368

Received 10 June 2020

CLIL-ТЕХНОЛОГИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКИ КАК ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА

И.В. Леушина, Л.И. Леушина, А.А. Салтыкова

Аннотация. Рассматривается проблема методологического обеспечения эффективного формирования технологической культуры студентов неязыкового вуза средствами иноязычной подготовки. В условиях перехода российского общества к очередному технологическому укладу, когда приоритетом в развитии экономики становятся ее инновационный характер и создание предпосылок для обеспечения технологического прорыва, необходимость решения данной проблемы стоит особенно остро. В рамках представленного методологического исследования изучалась линейка известных образовательных технологий иноязычной подготовки, выявлялись их отличительные особенности, педагогические условия и границы области применения, проводились процедуры выбора и экспериментальное опробование выбранного методического варианта в практике работы конкретного вуза – Нижегородского государственного технического университета им. Р.Е. Алексеева. При этом критерием успешности выбора выступало значение уровня сформированности у студентов технологической культуры, оцениваемое группой высококвалифицированных специалистов-экспертов. Определено место технологической культуры в компетентностном портрете выпускника неязыкового вуза, ее значение для процесса формирования личности профессионала, предложены показатели уровня сформированности технологической культуры у обучающихся и варианты их количественной оценки. Показано, что проведение количественной оценки уровня сформированности технологической культуры у обучающегося возможно не только на основе измерения компетенций конкретного студента, но и экспертные результаты решения им задач профессиональной деятельности определенного типа. Способность и готовность студентов успешно решать такие задачи рассматриваются работодателями в качестве индикатора достижения ими профессиональной компетентности. При этом студенты демонстрируют не отдельные компетенции, а весь их имеющийся арсенал, что позволяет процедуру оценивания решения таких задач экстраполировать на измерение уровня сформированности технологической культуры у обучающихся. Показана роль иноязычной подготовки в процессе формирования технологической культуры студентов неязыкового вуза. Проведен детальный анализ CLIL-технологии обучения иностранному языку, выявлены ее особенности в сравнении с другими известными образовательными технологиями иноязычной подготовки студентов, реализуемыми в практике работы неязыковых вузов. Представлены результаты экспериментально-опытной работы по опробованию CLIL-технологии на образовательной площадке базового вуза, убедительно подтвердившие гипотезу авторов об оказании CLIL-технологией существенного положительного влияния на формирование технологической

культуры студентов. Сформулированы условия успешной практической реализации CLIL-технологии в конкретном вузе.

Ключевые слова: CLIL-технология; образовательная технология; технологическая культура; иноязычная подготовка; неязыковой вуз; профессиональная компетентность.

Введение

Отечественная экономика в очередной раз проходит период реформ. На этот раз реформы связаны с ориентацией страны на стратегические инновации и, как следствие, созданием технологической базы для мощного импульса России вперед, на новую траекторию развития. Это позволит нашей экономике уйти, наконец, от сырьевой зависимости, диверсифицироваться на основе собственных фундаментальных и прикладных научных результатов, существенно опережающих мировой уровень, а отечественным предприятиям занять достойное место на международном рынке высокотехнологичной продукции.

Понимание значимости приоритетов такого рода имеется на федеральном уровне. За последние несколько лет президентом и Правительством России не только неоднократно делался акцент на необходимости разработки и реализации прорывных технологий на практике, но и предложен целый ряд национальных проектов и программ, подкрепленных необходимыми ресурсами для достижения указанной цели в самые кратчайшие сроки.

Как следствие, существенно возрастает значимость подготовки отечественными вузами для инновационной промышленности таких специалистов, которые сочетали бы в себе оптимальный набор универсальных, общепрофессиональных и специальных профессиональных компетенций, позволяющий говорить о формировании у них высокого уровня технологической культуры, соответствующего новому технологическому укладу экономики.

Проблема формирования технологической культуры у выпускника вуза (в особенности неязыкового) уже не первый год находится в фокусе внимания исследователей. Вопрос роли и статуса технологической культуры активно обсуждается в целом ряде работ [1–4]. Во многом это объясняется тем, что постоянно развивающиеся технологии не только полностью перестроили многочисленные отрасли производства, но и проникли в сферу культуры человека, который является непосредственным участником производственных процессов. Эффективное применение профессиональных знаний, навыков, умений и владений при решении сложных научно-технических, производственных, экологических, социально-экономических задач стало одним из определяющих факторов оценки компетентности специалиста. В современных условиях настоящий профессионал уже не может действовать только

по определенному, заранее заданному алгоритму, а должен обладать мобильностью и самостоятельностью при создании и освоении новой техники и технологий, часто требующих от него принятия нестандартных решений. Именно поэтому сегодня неязыковые вузы ставят перед собой задачу подготовить не профессионала-исполнителя, который использует готовые шаблоны и образцы, а профессионала-аналитика, активного, самостоятельного, с творческим мышлением, разносторонней технологической культурой, способного к саморазвитию и самосовершенствованию [5].

Очевидно, что формирование технологической культуры студентов неязыкового вуза – прерогатива не одной, а целой линейки учебных дисциплин, входящих в обиход той или иной образовательной программы. При этом некоторые из учебных дисциплин формируют у студентов целый спектр компетенций, а потому носят комплексный характер, выполняя функции своеобразного «мостика» в область профессиональной деятельности будущего выпускника, и заслуживают более пристального внимания исследователей. К таким дисциплинам не в последнюю очередь относятся связанные с проведением иноязычной подготовки. Эти дисциплины, фигурирующие в учебных планах подготовки студентов разных вузов под разными названиями на разных уровнях обучения, как и другие, решают различные локальные задачи, тем не менее, каждая вносит свою лепту в общее дело, преследуя единую цель – сформировать целостную личность профессионала.

Во многом интегральным показателем, мерилем уровня сформированности портрета профессионала может выступать технологическая культура, которая является индикатором способности и готовности выпускника к выполнению им своих профессиональных обязанностей. Иноязычная компетенция, находящаяся «внутри» технологической культуры и являющаяся ее главным инвариантом, позволяет оценить степень ее сформированности, а потому приобретает особую роль [6].

На этом фоне невозможно упускать из вида и тот факт, что в последние годы у преподавателя вуза появилась новая функция – исследовательско-поисковая, реализация которой призвана способствовать повышению эффективности подготовки обучающихся. В контексте современной парадигмы образования преподаватель в сущности становится исследователем, одним из субъектов образовательного процесса, следовательно, его деятельность также нуждается в научном обеспечении, и прежде всего методологическом.

В этой связи, принимая во внимание доступный педагогическому сообществу богатый методологический аппарат иноязычной подготовки студентов неязыкового вуза, во главу угла мы поставили вопрос о выборе такого методического варианта обучения иностранному языку, который в наибольшей степени соответствовал бы нынешним вызовам

и требованиям времени, связанным с необходимостью формирования у выпускников вуза технологической культуры, соответствующего плану уровня прорывных технологий.

Методология

Учитывая специфику вопроса выбора методического варианта иноязычной подготовки, в структуре методологии проведения данной работы авторами был выделен ее деятельностный аспект, который проявляет себя в формах методологического обеспечения и собственно методологического исследования.

Методологическое обеспечение понималось как арсенал педагога-исследователя, в состав которого входят методологическая основа (источники знаний) исследования, совокупность применяемых научных методов, а также подходов к проведению исследования, логики их реализации на практике и приемов оценки полученных результатов.

Методологическую основу исследования составили принципы диалектической взаимосвязи субъекта и объекта, процесса и результата, особенного и единичного, единства преемственности и прерывности (традиции и новации), дополнительности; положения философии, социологии, психологии и философии образования о его развивающей функции; системный подход к анализу педагогических явлений; положения квалитологии; положения системного, компетентностного, личностно ориентированного, деятельностного, культурологического, пространственно-средового и технологического подходов к исследованию и построению педагогических феноменов.

В методический инструментарий данного научного исследования вошли общенаучные теоретические методы (системный анализ, конкретизация, аналогия), общенаучные эмпирические методы (изучение информационных источников, наблюдение, измерение, сравнение, устный и письменный опросы, мониторинг, опытно-экспериментальная работа, методы математической статистики), общелогические методы (структурно-функциональный, анализ, обобщение, классификация), многократно доказавшие свою эффективность в педагогической практике.

Поскольку представленная работа имела методологический характер, в ходе собственно методологического исследования изучалась линейка известных образовательных технологий иноязычной подготовки, выявлялись их отличительные особенности, педагогические условия и границы области применения, проводились процедуры выбора и экспериментальное опробование выбранного методического варианта в практике работы конкретного вуза – Нижегородского государственного технического университета им. Р.Е. Алексеева. При этом критерием успешности выбора выступало значение уровня сформированности у

студентов технологической культуры, оцениваемое группой высококвалифицированных специалистов-экспертов.

Исследование

Исследование проводили поэтапно по следующей программе:

- 1) определение места технологической культуры в компетентностном портрете выпускника неязыкового вуза, ее роли в процессе формирования личности профессионала;
- 2) выработка показателей уровня сформированности технологической культуры у обучающихся;
- 3) оценка роли иноязычной подготовки в процессе формирования технологической культуры студентов неязыкового вуза;
- 4) анализ CLIL-технологии обучения иностранному языку, выявление ее особенностей в сравнении с другими известными образовательными технологиями иноязычной подготовки студентов, реализуемыми в практике работы неязыковых вузов;
- 5) проведение опытно-экспериментальной работы по опробованию CLIL-технологии на образовательной площадке конкретного вуза;
- 6) обработка полученных результатов.

При наличии сформированного компетентностного портрета выпускника вуза можно констатировать, что он способен реализовать себя в определенной области профессиональной деятельности. И все же это еще не является полной готовностью к выполнению им своих обязанностей в профессиональных ситуациях, так как у выпускника должны быть еще стремление и мотивация максимально реализовать на практике компетенции, приобретенные им в вузе, а также осознание своей профессиональной идентичности и необходимости для социума. Все это вместе обеспечивает потенциал выпускника стать настоящей личностью в обществе в целом и профессиональном сообществе в частности. Интегрирующей характеристикой такого потенциала, по мнению авторов данной статьи, выступает технологическая культура, которую вполне можно рассматривать как фундаментальный компонент общей культуры. В условиях перехода экономики к очередному технологическому укладу и нарастающей угрозы технократизации общества очень важно определить роль и сохранить значимость технологической культуры для формирования личности выпускника вуза, получающего образование по негуманитарным специальности или направлению подготовки.

Б.С. Гершунский в структурной цепочке результативности образования «грамотность – образованность – профессиональная компетентность – культура – менталитет» поднимает культуру на одну из высших ступеней этой иерархии, предопределяющую содержание остальных звеньев. По мнению ученого, культура является «высшим

проявлением человеческой образованности и профессиональной компетентности и именно на уровне культуры может в наиболее полном виде выразиться человеческая индивидуальность» [7. С. 64]. Этот тезис дает ключ к пониманию неразрывной связи между культурой, технологической культурой и профессиональной компетентностью конкретного человека, их роли и влияния друг на друга.

Проведенный авторами анализ философской и психолого-педагогической литературы (П.Р. Атутов, А. Барцель, И.А. Боголюбова, А.В. Ковалева, Н.В. Матяш, В.Д. Симоненко, Р.И. Хотеева, Ю.Л. Хотунцев и др.) выявил существование различных мнений и подходов, раскрывающих сущность понятия «технологическая культура». Технологическая культура может определяться как важнейший механизм творческой самореализации будущего инженера во всех видах деятельности или рассматриваться как овладение человеком современными способами познания и преобразования себя и окружающего мира [8]. Авторы [5] отмечают, что сфера употребления понятия «технологическая культура» постоянно расширяется. Это связано с интенсивным развитием различных сфер деятельности, где требуется широкий синтез технологического знания при организации и выполнении целесообразной преобразовательной деятельности. Предлагается рассматривать технологическую культуру выпускника технического вуза, во-первых, как готовность к проведению разумной преобразовательной деятельности, которая обеспечивает гармоничное развитие человека, природы и технологической среды, а во-вторых, как интегральный показатель сформированности различных компетенций выпускника. В данном контексте технологическая культура становится отражением компетентностного портрета выпускника вуза для каждого уровня его профессиональной подготовки, а эффективность и продуктивность его деятельности в той или иной сфере профессиональной деятельности определяются уровнем сформированности технологической культуры, который зависит от степени сформированности ее компонентов. Компоненты дополняют друг друга и связаны между собой, будучи направленными на формирование компетенций.

Отсюда на первый план выходит задача количественной оценки уровня сформированности технологической культуры у обучающихся и выработки соответствующих измеряемых показателей. Авторами данной статьи рассматривались два варианта ее возможного решения.

Первый вариант связан с проведением полного структурно-функционального анализа понятия «технологическая культура» применительно к определенной образовательной программе подготовки, суть которого сводится к выделению в составе понятия «технологическая культура» интеллектуального, индивидуально-личностного, специального, креативного и рефлексивного компонентов, в соответствии кото-

рым ставятся компетенции (или пакеты компетенций), сформулированные в текстах Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) и Примерной основной образовательной программы подготовки по конкретному направлению, программе или специальности.

Поскольку у российских вузов уже накоплен определенный опыт измерения уровня сформированности компетенций в ходе промежуточной, государственной итоговой аттестации, а также процедур государственной и профессионально-общественной аккредитации, показатели, критерии и шкалы его измерения без особых проблем можно было бы применить и для решения поставленной задачи.

В работе [6], например, предлагается, измеряя иноязычную коммуникативную компетенцию обучающегося, т.е. выяснив, насколько хорошо студент владеет иностранным языком как средством решения специальных прикладных задач и интеллектуализации инженерной деятельности, оценивать уровень сформированности технологической культуры как признак его профессиональной компетентности.

Второй вариант решения в большей степени соответствует современным вызовам, когда во главу угла ставится готовность выпускника вуза максимально быстро адаптироваться в профессиональном сообществе, непосредственно на своем рабочем месте.

В последние годы в практику работы российских предприятий и организаций активно внедряются профессиональные стандарты. В русле этого процесса находится и отечественная сфера образования. В мае 2015 г. внесены коррективы в текст Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ. В частности, ч. 7 ст. 11 данного закона теперь изложена в следующей редакции: «Формирование требований федеральных государственных образовательных стандартов профессионального образования к результатам освоения основных образовательных программ профессионального образования в части профессиональной компетенции осуществляется на основе соответствующих профессиональных стандартов».

С учетом этого вузами разрабатываются обновленные основные образовательные программы, всемерно учитывающие запросы рынка труда. Подготовка по этим программам призвана научить студентов самостоятельно решать задачи профессиональной деятельности определенного типа (по терминологии ФГОС3++), непосредственно связанные с конкретными областями и сферами их будущей работы. Перечень типов задач профессиональной деятельности устанавливается ФГОС3++, а наполнение его конкретным содержанием – дело каждого конкретного вуза.

Способность и готовность студентов успешно решать такие задачи рассматриваются работодателями в качестве индикатора достижения ими профессиональной компетентности. Как уже показала практи-

ка, при этом студенты демонстрируют не отдельные компетенции, а весь имеющийся арсенал, что позволяет процедуру оценивания решения таких задач экстраполировать на измерение уровня сформированности технологической культуры у обучающихся.

Технологическая культура связана с определенным видом деятельности профессионала в конкретной среде и, соответственно, включает в себя инвариант – общекультурную составляющую – и вариативную часть, связанную со сферой взаимодействующих профессиональных интересов. Профессиональная подготовка акцентирует внимание на углублении знаний в отдельной сфере человеческой деятельности, в то время как лингвообразование направлено на целостное, интегральное восприятие динамичного мира.

Как следствие, роль учебных дисциплин иноязычной подготовки в процессе формирования технологической культуры студентов неязыкового вуза трудно переоценить. Их успешное освоение позволяет студенту не только уверенно функционировать в иноязычной среде, но и получать профессионально релевантные знания, навыки и умения [9]. Иноязычная подготовка в неязыковом вузе лежит не только и не столько в плоскости приобретения лингвистических знаний и речевых умений, сколько выходит за ее пределы в пространство многомерной современной информационной образовательной среды, где доминируют требования работодателя. Уникальность дисциплин иноязычной подготовки, по мнению авторов, состоит в том, что реализация концепции формирования лингвокомпетентности студентов неязыкового вуза в современной информационной образовательной среде создает близкие к идеальным, благоприятные условия для применения комплементарно-вариативного принципа в образовательном процессе, обеспечивающего преподавателю возможность выбора технологий обучения и методических приемов, последовательности их использования, комбинирования учебного времени и самостоятельной работы на разных этапах и уровнях обучения, и улучшает показатели профессиональной подготовки студентов [10].

В итоге иноязычная подготовка превращается в ключевой элемент современной системы высшего профессионального образования, эффективный инструмент решения профессиональных задач, во многом формирующий технологическую культуру выпускника, и становится по практической значимости на одну ступень с дисциплинами профессионального цикла.

Сегодня в практике работы неязыковых вузов применяется целый спектр образовательных технологий иноязычной подготовки. Этот спектр постоянно расширяется, поэтому классификация до сих пор окончательно не сложилась [11–15]. Среди получивших наибольшее распространение можно выделить следующие: дистанционное обуче-

ние по моделям on-line и off-line; проектная технология как вариация обучения в сотрудничестве; обучение, ориентированное на студента (student-centred approach); группа технологий интерактивного обучения; технология case-study; технология «языковой портфель» и др. Очень важно, что интерес к иноязычной подготовке в целом, а также к ее методологическому инструментарию растет со стороны самих обучающихся. Это позволяет использовать данный факт как дополнительную мотивацию к их самообразованию и саморазвитию на пути формирования личности профессионала.

Одной из инновационных образовательных технологий иноязычной подготовки является активно применяемая за рубежом технология предметно-языкового интегрированного обучения CLIL (Content and Language Integrated Learning, CLIL), которая, по мнению авторов, способна оказать существенное влияние на формирование необходимых компетенций, а значит, и технологической культуры студентов неязыковых вузов.

Впервые термин CLIL был предложен Дэвидом Маршем (David Marsh) в 1994 г. [16]. Идея автора технологии – одновременное обучение профильному предмету через иностранный язык (teaching content through foreign language) и обучение иностранному языку через сам предмет (teaching foreign language through content). Специфика этой технологии в сравнении с другими состоит в том, что иностранный язык в данном случае выступает не только и не столько как объект изучения, сколько как инструмент освоения обучающимися других учебных дисциплин.

Информация об англоязычной версии CLIL-технологии представлена целой линейкой интернет-ресурсов. Эту технологию активно применяют и университеты города Томска [17, 18]. Немецкоязычную версию CLIL-технологии в России успешно продвигает Гете-Институт.

В рамках этой технологии обучение на родном и иностранном языках проводится в едином образовательном процессе, реализуемом на двух языках, причем в каждой конкретной учебной ситуации используется тот язык, который подходит к ней в наибольшей степени [19].

При этом следует отметить, что идея «погружения» обучающегося в иноязычную среду принципиально не нова. Так, методика «языковой тренажер», сущность которой сводится к максимизации акцента на аутентичные текстовые, графические и аудиовизуальные материалы, хорошо себя зарекомендовала еще в начале 1990-х гг. [20], а опыт билингвального образования в российских неязыковых вузах уже имеется (например, в рамках международных обменов студентами), однако он предусматривает полный перенос российского студента из образовательной среды российского в образовательную среду иностранного вуза-партнера на длительное время. В отличие от этого CLIL-технология

обучения дает возможность чередовать языки общения студента со всеми участниками образовательного процесса в стенах его отечественного вуза и тем самым решать более широкий круг образовательных задач.

В этой связи CLIL-технология не вписывается в традиционную методологию подготовки студентов неязыкового вуза, поскольку одновременно затрагивает специфику преподавания целой линейки дисциплин, выравнивая по статусу дисциплины, считающиеся профильными для конкретного неязыкового вуза, и дисциплины иноязычной подготовки.

Применение CLIL-технологии придает иноязычной подготовке большую целенаправленность и личностную ориентацию на решение конкретных задач профессиональной деятельности будущего выпускника, делает обучение иностранному языку более осмысленным, а студента – более мотивированным.

В ходе учебных занятий с использованием CLIL-технологии студент на деле убеждается, что иноязычная компетенция пригодится ему не когда-нибудь в будущем, в далекой и туманной перспективе, а прямо здесь и сейчас для решения сначала формализованной учебной, а затем и творческой конкретной задачи, связанной с выбранной им самой областью деятельности.

Важно и то, что в при реализации CLIL-технологии на практике имеется возможность работать на двух уровнях: *Soft*, подразумевающим использование на занятиях простых лексических элементов, таких как термины и короткие выражения, и *Hard*, требующем хорошего знания языка и навыков его практического применения. Это придает преподавателю большую степень свободы при обучении студентов с различной степенью начальной подготовки по языку.

К сожалению, сегодня, попадая в ситуации необходимости общения на иностранном языке, выпускники российских неязыковых вузов часто оказываются неспособными показать свою профессиональную компетентность и умение взаимодействовать с иностранными коллегами. Недостаточный уровень иноязычной компетенции ограничивает их доступ к международным информационным ресурсам, не давая возможности своевременно знакомиться с новейшими зарубежными разработками, в условиях глобализации экономики сдерживает мобильность и сужает перспективы профессионального роста.

CLIL-технология адресно нацелена на разрешение этих проблем. Она в большей степени, чем другие, ориентирована на аутентичные материалы, поэтому обучающийся испытывает полноценное «погружение» в иноязычную среду и при этом постоянно пополняет свой словарный запас, осваивает предметную терминологию, специальные языковые конструкции, активно взаимодействует со всеми участниками образовательного процесса, пытается мыслить на иностранном языке,

во многом самостоятельно формируя в себе тот самый потенциал, который позволяет стать профессионалом и интегрирующей характеристикой которого выступает технологическая культура.

И все же, несмотря на то, что CLIL-технология уже получила признание за рубежом и опыт ее применения считается успешным, необходимо акцентировать внимание и на возможных сложностях и проблемах на пути ее освоения. Большая часть из них касается педагогических условий реализации данной образовательной технологии. Прежде всего к ним можно отнести дефицит квалифицированных преподавательских кадров, в частности отсутствие необходимых знаний по тому или иному предмету у многих преподавателей иностранного языка, так как в силу своего лингвистического или педагогического образования они не владеют специальной профессиональной лексикой, а также недостаточный уровень иноязычной компетенции у подавляющего большинства преподавателей профильных дисциплин неязыкового вуза. Кроме того, имеются проблемы с доступом участников образовательного процесса к аутентичной информации из предметной области. В дополнение к сказанному, для обеспечения эффективности образовательного процесса аутентичная информация в большинстве случаев требует от преподавателя адаптации к каждому конкретному обучающемуся, повышенного внимания к его индивидуальным особенностям, интересам и планам самосовершенствования. Безусловно, все это сдерживает более широкое использование CLIL-технологии в практике работы неязыковых российских вузов и ограничивает область ее применения большей частью школьным возрастным контингентом, в отношении которого обозначенные сложности и проблемы проявляют себя не так явно.

Авторами статьи проводилась опытно-экспериментальная работа по опробованию CLIL-технологии на образовательной площадке Нижегородского государственного технического университета им. Р.Е. Алексеева (НГТУ). К участию в этой работе были привлечены студенты бакалавриата и магистратуры направления подготовки «Металлургия» и преподаватели кафедр «Иностранные языки» и «Металлургические технологии и оборудование» (выпускающая) НГТУ.

Для студентов, входивших в состав экспериментальной группы, успешно освоивших базовый курс иностранного языка и посещавших дополнительные занятия в рамках адресной подготовки для промышленных предприятий региона по дисциплинам «Иностранный язык для металлургов» (бакалавриат, 9 человек, английский и немецкий языки) и «Работа с иноязычной технической информацией» (магистратура, 7 человек, английский и немецкий языки), проводились аудиторные занятия с применением CLIL-технологии: для студентов бакалавриата – в течение двух учебных семестров по два часа в неделю, для студентов

магистратуры – в течение одного учебного семестра по пять часов в неделю в соответствии с действующими учебными планами. Остальные студенты (бакалавриат, 10 человек; магистратура, 6 человек), входившие в состав контрольной группы, ранее успешно освоившие базовый курс иноязычной подготовки, указанные занятия не посещали.

Был выбран рассмотренный выше вариант количественной оценки уровня сформированности технологической культуры у обучающихся по полноте решения задач профессиональной деятельности определенного типа. В этой связи по завершении занятий на заключительном этапе экспериментально-опытной работы студентам экспериментальных и контрольных групп бакалавриата и магистратуры предлагалось решить тестовые задачи профессиональной деятельности научно-исследовательского типа, а именно: «Провести поиск и критический анализ научно-технической информации и имеющегося отечественного и зарубежного опыта по тематике выпускной квалификационной работы», различающиеся уровнем сложности. Ответы, подготовленные студентами, оценивались экспертами – ведущими преподавателями выпускающей кафедры и представителями работодателей по стандартной четырехбалльной шкале, после чего проводилась математическая обработка результатов.

Результаты

На рис. 1, 2 представлены результаты проведенной работы для экспериментальной и контрольной групп бакалавриата и магистратуры.

Т а б л и ц а 1

Бакалавриат

Группа	Количество студентов, получивших оценки, чел.				Всего студентов, чел.
	2	3	4	5	
Экспериментальная	0	2	4	3	9
Контрольная	1	5	3	1	10

Т а б л и ц а 2

Магистратура

Группа	Количество студентов, получивших оценки, чел.				Всего студентов, чел.
	2	3	4	5	
Экспериментальная	0	0	3	4	7
Контрольная	0	2	4	0	6

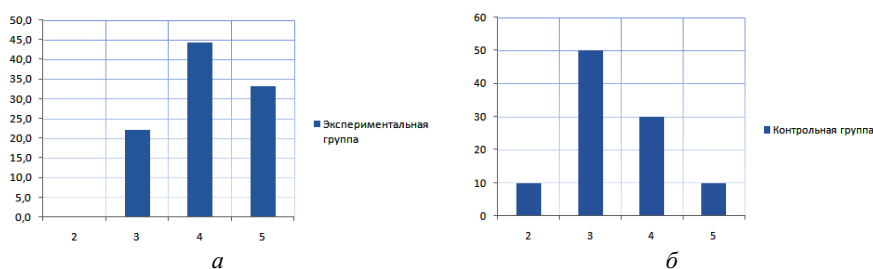


Рис. 1. Распределение оценок, полученных за решение тестовой задачи (бакалавриат), доли, %: а – экспериментальная группа; б – контрольная группа

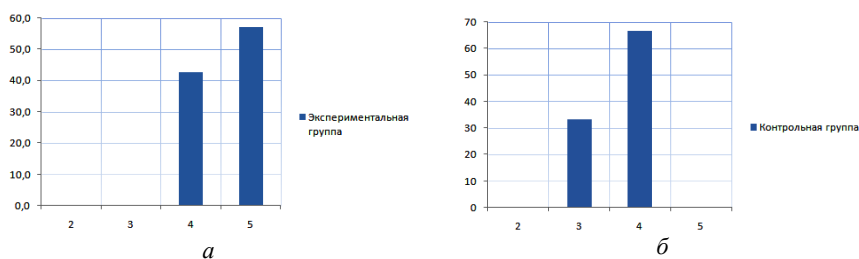


Рис. 2. Распределение оценок, полученных за решение тестовой задачи (магистратура), доли, %: а – экспериментальная группа; б – контрольная группа

Результаты убедительно доказали правильность начальной гипотезы авторов об оказании CLIL-технологией существенного положительного влияния на формирование технологической культуры студентов экспериментальных групп. Этот факт был отмечен всеми экспертами, участвовавшими в опытно-экспериментальной работе. Бóльшее проявление этого тренда для экспериментальной группы магистратуры в сравнении с экспериментальной группой бакалавриата, по мнению авторов, объясняется различиями в интенсивности проведения аудиторных занятий (в первом случае пять, а во втором – только два часа в неделю).

Заключение

Таким образом, закономерно сделать следующие выводы.

1. Технологическая культура может на современном этапе рассматриваться как готовность индивида к проведению разумной преобразовательной деятельности, которая обеспечивает гармоничное развитие человека, природы и технологической среды. В условиях перехода российского общества к очередному технологическому укладу, когда приоритетом в развитии экономики становятся ее инновационный характер и создание предпосылок для обеспечения технологического прорыва, успешность выпускника вуза в профессиональной и обще-

ственной сферах во многом определяется уровнем сформированности его технологической культуры.

2. Проведение количественной оценки уровня сформированности технологической культуры у обучающегося возможно не только на основе измерения компетенций конкретного студента, но и экспертизы результатов решения им задач профессиональной деятельности определенного типа. Способность и готовность студентов успешно решать такие задачи рассматриваются работодателями в качестве индикатора достижения ими профессиональной компетентности. Как уже показала практика, при этом студенты демонстрируют не отдельные компетенции, а весь их имеющийся арсенал, что позволяет процедуру оценивания решения таких задач экстраполировать на измерение уровня сформированности технологической культуры у обучающихся.

3. Иноязычная подготовка превращается в ключевой элемент современной системы высшего профессионального образования, эффективный инструмент решения профессиональных задач, во многом формирующий технологическую культуру выпускника, и по практической значимости в неязыковом вузе становится на одну ступень с дисциплинами профессионального цикла.

4. CLIL-технология иноязычной подготовки вполне может рассматриваться как один из эффективных инструментов формирования технологической культуры студентов неязыкового вуза. Она имеет ярко выраженный личностно ориентированный характер, способствует развитию творческого мышления, самообразованию, воспитанию активной жизненной позиции, а также повышению мотивации студентов к будущей профессиональной деятельности.

5. Для успешной практической реализации CLIL-технологии в конкретном вузе необходимо выполнить ряд условий, главными из которых являются решение проблемы дефицита квалифицированных преподавательских кадров, а также обеспечение свободного доступа всех участников образовательного процесса (обучающийся, преподаватель, работодатель) к необходимой аутентичной информации.

Литература

1. **Бабина С.Н.** Инженерная и технологическая культура в современном понятийном пространстве // Пропедевтика инженерной культуры обучающихся в условиях модернизации образования : сб. материалов Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. Челябинск : Лаборатория знаний, 2015. С. 37–43.
2. **Монина А.А.** Технологическая культура личности как педагогическая проблема // Методолого-теоретический и технологический ресурс развития информационно-образовательной среды : сб. материалов конф. Москва ; Караганда, 2018. С. 336–340.
3. **Богданова О.Н.** Технологическая культура: ключевой вектор развития личности // Народное образование. 2018. № 3–4 (1467). С. 122–127.
4. **Брюшенков И.Е.** Технологическая культура: ее сущность и становление // Альманах мировой науки. 2019. № 5 (31). С. 36–37.

5. **Соколова Н.В., Леушина И.В.** Формирование технологической культуры бакалавра направления «Электроэнергетика и электротехника» средствами лингвообразования // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2013. № 2. С. 94–97.
6. **Леушина И.В.** Иноязычная коммуникативная компетенция как признак сформированности технологической культуры выпускника технического вуза // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. 2016. № 3. С. 37–42.
7. **Гершунский Б.С.** Философия образования. М.: МПСИ; Флинта, 1998. 432 с.
8. **Симоненко В.Д., Матяш Н.В.** Основы технологической культуры. М.: Изд. центр «Вента-на – Граф», 2006. 176 с.
9. **Слесаренко И.В.** Задачи языковой подготовки в современном техническом вузе // Высшее образование в России. 2009. № 11. С. 151–155.
10. **Леушина И.В.** Формирование лингвокомпетентности студентов технического вуза в современной информационной образовательной среде // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. 2009. № 1 (3). С. 75–78.
11. **Щукин А.Н.** Методика обучения речевому общению на иностранном языке. М.: Икар, 2011. 454 с.
12. **Полат Е.С., Бухаркина М.Ю.** Современные педагогические и информационные технологии в системе образования. М.: Академия, 2007. 368 с.
13. **Современные образовательные технологии** / под общ. ред. Н.В. Бордовской. М.: КНОРУС, 2013. 432 с.
14. **Титова С.В.** Информационно-коммуникационные технологии в гуманитарном образовании: теория и практика. М.: Икар, 2014. 240 с.
15. **Иванова Е.О., Осмоловская И.М.** Теория обучения в информационном обществе. М.: Просвещение, 2011. 190 с.
16. **Coyle D., Hood Ph., Marsh D.** CLIL: Content and Language Integrated Learning. Cambridge: Cambridge University Press, 2010. 184 p.
17. **Гураль С.К., Комарова Э.П., Бакленева С.А., Фетисов А.С.** Теоретический контекст интегрированного предметно-языкового обучения в вузе // Язык и культура. 2020. № 49. С. 138–147.
18. **Интегрированное обучение иностранным языкам и профессиональным дисциплинам. Опыт российских вузов** / под ред. Л.П. Халяпиной. СПб.: Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 2018. 380 с.
19. **Клец Т.Е.** К вопросу об использовании предметно-языкового интегрированного обучения CLIL в системе иноязычной подготовки студентов // Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты. 2015. № 30. С. 83–89.
20. **Леушина И.В., Леушин И.О.** Иностранный язык и индивидуализация подготовки студентов: реалии, тренды, варианты // Высшее образование в России. 2019. Т. 28, № 3. С. 147–154.

Сведения об авторах:

Леушина Ирина Владимировна – доктор педагогических наук, доцент, кафедра иностранных языков, Нижегородский государственный технический университет им. Р.Е. Алексеева (Нижний Новгород, Россия). E-mail: leushinaiv@yandex.ru

Леушина Любовь Игоревна – кандидат технических наук, доцент, кафедра металлургических технологий и оборудования, Нижегородский государственный технический университет им. Р.Е. Алексеева (Нижний Новгород, Россия). E-mail: kafmto@mail.ru

Салтыкова Анна Александровна – старший преподаватель, кафедра иностранных языков, Нижегородский государственный технический университет им. Р.Е. Алексеева (Нижний Новгород, Россия). E-mail: saltykova111@mail.ru

Поступила в редакцию 11 мая 2020 г.

CLIL FOREIGN LANGUAGE TRAINING TECHNOLOGY AS A TOOL FOR TECHNOLOGICAL CULTURE DEVELOPMENT OF NON-LINGUISTIC UNIVERSITY STUDENTS

Leushina I.V., D.Sc. (Education), Associate Professor, the Department of Foreign Language, Nizhny Novgorod State Technical University named after R.E. Alekseev (Nizhny Novgorod, Russia). E-mail: leushinaiv@yandex.ru.

Leushina L.I., Ph.D. (Engineering), Associate Professor, Department of Metallurgical Technologies and Equipment, Nizhny Novgorod State Technical University named after R.E. Alekseev (Nizhny Novgorod, Russia). E-mail: kafmto@mail.ru.

Saltykova A.A., Senior Lecturer, Department of Foreign Language, Nizhny Novgorod State Technical University named after R.E. Alekseev (Nizhny Novgorod, Russia). E-mail: saltykova111@mail.ru.

DOI: 10.17223/19996195/51/9

Abstract. The article discusses the methodological support problem for the effective development of the technological culture of non-linguistic university students using foreign language training. In the context of the next technological mode development in Russia, innovative character and creation of the background for a technological breakthrough become a priority in the economic development. Thus, the need for this problem solution is especially acute. Within the framework of the presented methodological study, a line of established educational technologies of foreign language training was studied. Their distinctive features, pedagogical conditions and boundaries of application field were revealed. Selection procedures and experimental testing of the chosen methodological option were carried out in the practical work of Nizhny Novgorod State Technical University n. a. R.E. Alekseev. The development level value of students' technological culture was taken as the criterion for the selection success. A group of highly qualified experts evaluated it. The role of technological culture in the competence portrait of a non-linguistic university graduate is determined. Its significance for the professional's personality development is shown. Technological culture level indicators and options for their quantitative assessment are proposed. It is shown that a quantitative assessment of the technological culture development level is possible not only on the basis of measuring the competencies of a particular student but also by examining the results of solving professional problems of a particular type. Employers consider students' willingness and ability to solve such problems successfully as an indicator of their professional competence. At the same time, students demonstrate not individual competencies, but their entire arsenal. This allows extrapolating the procedure for assessing such problems solution to measuring the level of students' technological culture development. The role of foreign language training in the process of developing the technological culture of non-linguistic university students is shown. A detailed analysis of the CLIL-technology of a foreign language teaching is carried out. Its features are revealed in comparison with other established educational technologies of foreign language training used in the practical work of non-linguistic universities. The results of experimental work on testing CLIL-technology at a base university are presented, convincingly confirming the authors' hypothesis that CLIL-technology has a significant positive impact on students' technological culture development. The conditions for successful practical implementation of CLIL-technology in a particular university are formulated.

Keywords: CLIL-technology; educational technology; technological culture; foreign language training; non-linguistic university; professional competence.

References

1. Babina S.N. (2015) *Inzhenernaya i tekhnologicheskaya kul'tura v sovremennom ponyatiinom prostranstve* [Engineering and technological culture in the modern re-tinom space]//

- Propedeutika inzhenernoi kul'tury obuchayushchikhsya v usloviyakh modernizatsii obrazovaniya – Propaedeutics of engineering culture of students in the context of modernization of education: Conference proceedings. 2015. pp. 37-43.
2. Monina A.A. (2018) *Tekhnologicheskaya kul'tura lichnosti, kak pedagogicheskaya problema* [Technological culture of personality as a pedagogical problem] // Metodologo-teoreticheskii i tekhnologicheskii resurs razvitiya informatsionno-obrazovatel'noi sredy = Methodological, theoretical and technological resource for the development of information and educational environment: Conference proceedings. 2018. pp. 336-340.
 3. Bogdanova O.N. (2018) *Tekhnologicheskaya kul'tura: klyuchevoi vektor razvitiya lichnosti* [Modern vector of formation of technological culture of the personality] // *Narodnoe obrazovanie* = Public education. №3-4 (1467). pp. 122-127.
 4. Bryushenkov I.E. (2019) *Tekhnologicheskaya kul'tura: ee sushchnost' i stanovlenie* [Technological culture: its essence and formation] // *Al'manakh mirovoi nauki* = Almanac of world science. №5(31). pp. 36-37.
 5. Sokolova N.V., Leushina I.V. (2013) *Formirovanie tekhnologicheskoi kul'tury bakalavra napravleniya «Elektroenergetika i elektrotehnika» sredstvami lingvoobrazovaniya* [Formation of technological culture of a bachelor of specialization «Power Industry and Electrical Engineering» by means of linguistic education] // *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* = Izvestia of the Volgograd State Pedagogical University. №2. pp. 94-97.
 6. Leushina I.V. (2016) *Inoyazychnaya kommunikativnaya kompetentsiya kak priznak sformirovannosti tekhnologicheskoi kul'tury vypusknika tekhnicheskogo vuza* [Foreign language communicative competence as an indicator of the well-developed technological culture among the graduates of technical institutions of higher education] // *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya «Problemy vysshego obrazovaniya»* = «Proceedings of Voronezh State University. Series: Problems of higher education». №3. pp. 37-42.
 7. Gershunsky B.S. (1998) *Filosofiya obrazovaniya* [Philosophy of Education]. M.: MPSI, Flint, 432 p.
 8. Simonenko V.D., Matyash N.V. (2006) *Osnovy tekhnologicheskoi kul'tury* [Fundamentals of technological culture]. M.: Publishing Center «Venta-na-Graf». 176 p.
 9. Slesarenko I.V. (2009) *Zadachi yazykovoi podgotovki v sovremennom tekhnicheskom vuze* [Goals of language education in modern technical university] // *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. №11. pp. 151-155.
 10. Leushina I.V. *Formirovanie lingvokompetentnosti studentov tekhnicheskogo vuza v sovremennoi informatsionnoi obrazovatel'noi srede* [The formation of linguistic competence of students of a technical university in the modern information educational environment] // *Vestnik Vyatskogo gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta* = Herald of Vyatka State University. №1(3). pp. 75-78.
 11. Schukin A.N. (2011) *Metodika obucheniya rechevomu obshcheniyu na inostrannom yazyke* [Methods of teaching speech communication in a foreign language]. M.: Ikar Publishing House. 454 p.
 12. Polat E.S., Bukharkina M.Yu. (2007) *Sovremennye pedagogicheskie i informatsionnye tekhnologii v sisteme obrazovaniya* [Modern pedagogical and information technologies in the education system]. M.: Publishing. Center «Academy». 368 p.
 13. *Sovremennye obrazovatel'nye tekhnologii* [Modern educational technology] / Pod obshch. red. N.V. Bordovskoy. M.: KNORUS. 432 p.
 14. Titova S.V. (2014) *Informatsiono-kommunikatsionnye tekhnologii v gumanitarnom obrazovanii: teoriya i praktika* [Information and communication technologies in humanitarian education: theory and practice]. M.: IKAR Publishing House. 240 p.
 15. Ivanova E.O., Osmolovskaya I.M. (2011) *Teoriya obucheniya v informatsionnom obshchestve* [Learning Theory in the Information Society]. M.: Education. 190 p.

16. Coyle D., Hood Ph., Marsh D. (2010) CLIL: Content and Language Integrated Learning. Publ.: Cambridge University Press. 184 p.
17. Gural S.K., Komarova E.P., Bakleneva S.A., Fetisov A.S. (2020) *The theoretical context of integrated subject and language teaching at the university* // *Jazyk i kul'tura – Language and Culture*. № 49. pp. 138-147.
18. *Integrirovannoe obuchenie inostrannym yazykam i professional'nym distsiplinam opyt rossiiskikh vuzov: kollektivnaya monografiya* [Integrated teaching of foreign languages and professional disciplines. The experience of Russian universities]: a collective monograph / Edited by L.P. Chaliapina (2018). SPb.: Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University. 380 p.
19. Klets T.Y. (2015) *K voprosu ob ispol'zovanii predmetno-yazykovogo integrirovannogo obucheniya CLIL v sisteme inoyazychnoi podgotovki studentov* [On content and language integrated learning (CLIL) in students' foreign language training] // *Inostrannye yazyki: lingvisticheskie i metodicheskie aspekty = Foreign languages: linguistic and methodological aspects*. № 30. pp. 83-89.
20. Leushina I.V., Leushin I.O. (2019) *Inostrannyi yazyk i individualizatsiya podgotovki studentov: realii, trendy, varianty* [Foreign language and individualization of student training: realities, trends, options] // *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. № 3. pp. 147-154.

Received 11 May 2020

ОБУЧЕНИЕ, ТВОРЧЕСТВО И САМОТРАНСЦЕНДЕНЦИЯ В РАЗВИТИИ ЧЕЛОВЕКА

Ю.В. Логиновская, И.В. Черникова

*Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ
в рамках научного проекта № 20-011-00298.*

Аннотация. Рассматриваются философские и методологические аспекты взаимосвязи обучения и творчества в процессе становления человека не просто как личности, а как активной творческой единицы эволюции. Показаны эволюционные механизмы, связывающие творческое развитие с освоением языка и мышления, обозначена их роль в наработке и реализации творческого потенциала человека. Язык рассматривается как инструмент обучения и творчества. Выявлена основа творческой активности сознания через механизм отображения и видения, задействованный в обучении, что характеризует саму возможность формирования многомерного восприятия и становления творчески полноценной личности. Показано, как поддерживается творческий акт на уровне выработанных в ходе эволюции нейрофизиологических механизмов, что дает возможность задействовать их в процессе обучения. Для реализации высших творческих способностей характерно постоянное трансцендентное движение к обновлению в познании, через что, как показано в эволюционном подходе К. Поппера, происходит взаимообогащение как человека, так и самого «третьего мира», мира знаний. Трансцендирование как одно из свойств человеческого сознания, изначальное стремление к познанию нового, объединяет творческую и познавательную активность, в которой осуществляется обновление и самого человека. Обосновывается необходимость актуализации стремления к постижению нового в процессе обучения. Такой подход способствует развитию эвристического и творческого потенциала и самообразовательных компетенций, что вкупе с постижением новых знаний и формированием ценностного аспекта в мировоззрении впоследствии приводит к самотрансценденции как высшему проявлению творческой идентичности человека. Актуализация творческого развития в процессе обучения сегодня важна в связи с научно-техническим прогрессом, благодаря которому человек освобождается от рутинных технических задач. В то же время в связи с цифровизацией образования появляются дополнительные риски в плане формирования творческой личности. Сделан вывод, что свободная творческая деятельность человека неразрывно связана с реализацией его внутренних потенций и осуществлением предназначения в общем эволюционном процессе жизни.

Ключевые слова: обучение; познание; творческий потенциал; мышление; развитие; творческая идентичность; самосозидание; самотрансценденция.

Введение

Творчество как реализация человеческого потенциала в контексте сознания связано со способностью отображения / видения мира, которое развивается и обогащается в процессе обучения. Можно предположить, что творческий процесс потенциально заключен в особенностях человеческого мозга и обусловлен качеством нейронных связей и структурой сознания, а также окружающей средой – культурно-историческими и социальными условиями жизни, но раскрытие и реализация творческого потенциала, несомненно, зависят от самого человека и достигаются в процессе его становления через познание и деятельность.

Л.С. Выготский указывал на онтологический аспект творчества: «Конечно, высшие достижения творчества до сих пор доступны лишь немногим избранным гениям человечества, но в каждодневной окружающей нас жизни творчество есть необходимое условие существования, и все, что выходит за пределы рутины и в чем заключается хоть йота нового, обязано своим происхождением творческому процессу человека» [1. С. 96]. При этом существует взаимосвязь творца и творения, та обратная связь, по которой в процессе творчества человек создает сам себя, а его творческий продукт всегда отражает состояние творца, он не может быть безличным и равнозначным.

Единство человека и мира, его личности и творчества легло в основу принципа творческой самодеятельности С.Л. Рубинштейна [2], где главным фактором выступает логика многомерности и логика творчества. Рубинштейн видел путь и задачи обучения в том, чтобы определять образ человека посредством реальных, творческих деяний. Нельзя отделять человека от его мира, нужно его воспитывать так, чтобы он смог сам сконструировать свое бытие, придать ему завершенность и значительность, ибо человек таков, каков его мир. «Личность тем значительнее, чем больше ее сфера действия, тот мир, в котором она живет, и чем завершеннее этот последний, тем более завершенной является она сама. Одним и тем же актом творческой самодеятельности создавая и его, и себя, личность создается и определяется, лишь включаясь в ее объемлющее целое» [3. С. 148]. Можно полагать, что в процессах познания и творчества нарабатывается творческий потенциал, в результате чего обретается творческая идентичность человека как вершина самосозидания и самотрансценденции.

Методология

Вопросы целостности и многоплановости процессов обучения, воспитания и творческого развития, их влияния на становление лично-

сти поднимались в трудах К.Д. Ушинского, П.П. Блонского, С.Т. Шацкого, В.В. Зеньковского, С.И. Гессена, В.А. Сухомлинского и других представителей российской педагогики и философии образования XIX и XX вв. Психолого-педагогические наработки Л.С. Выготского, А.Р. Лурии, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, В.П. Зинченко и других ученых дополнили понимание становления человека через освоение языка, социальных взаимодействий и творческой деятельности. В наши дни методологические аспекты взаимосвязи познания и творчества, а также обретения личностью высших смысложизненных ценностей в процессе обучения исследуются в междисциплинарном контексте, включая достижения философии, когнитивной лингвистики, психологии и педагогики. Подобного подхода к исследованию трансцендентных стремлений человека и их реализации в стратегии образования придерживаются И.В. Абакумова, Е.В. Волохова, М.А. Лукацкий и другие авторы.

В исследовании используется системный подход, методы концептуального анализа и синтеза, а также эвристические процедуры, включающие философскую рефлексия и герменевтический метод. Концептуальное содержание таких понятий, как обучение, творческий потенциал, трансцендирование и самотрансценденция, раскрывается в новом ракурсе – на основе системно-эволюционного метода (К. Поппер, Е.Н. Князева и др.) и идеи глобального эволюционизма (Э. Янч, И.В. Черникова и др.), а также новейших данных нейронаук.

Исследование и результаты

Важнейшей задачей обучения вообще и в современных университетах в частности является формирование креативного мышления и творческого потенциала личности. Для понимания механизмов раскрытия и наработки творческого потенциала необходимо учитывать множество факторов – от генетической обусловленности до влияния социальной среды, языка и культуры. Творческий акт является наиболее концентрированным выражением максимально эффективной работы человеческого сознания, в котором актуализируются, отображаются и трансформируются воспринятые явления и взаимосвязи в целостную картину. Когнитивные механизмы формирования творческого мышления ищут в языке и речи (начиная с процессов словотворчества, лежащего в основе самой познавательной активности человека), в работе сознания по переработке информации и формировании содержательной системы личностных смыслов и образов [4].

Эволюция языка и мышления сделала возможным возникновение символических способов выражения творческих идей, на что оказался «заточен» когнитивный аппарат человека. В когнитивной лингвистике

исследуются механизмы творческой работы сознания с языком, к которым можно отнести концептуализацию, номинацию, формирование ментального лексикона и др. [5]. Но главное назначение языка, согласно Е.С. Кубряковой, состоит в том, чтобы быть не только инструментом творческого выражения, а выполнять ориентирующую, «миросозидающую» функцию для формирования устойчивой коррелятивной связи между тем, что познано и осмыслено человеком в мире «как он есть», и тем, что им поименовано, обозначено и описано [6]. С этой точки зрения язык выступает средством передачи системы координат в миропонимании.

Онтологическое и гносеологическое единство творческой работы сознания обеспечивается посредством языка. Язык и мозг коэволюционируют, взаимовлияют на развитие как нейронной базы мозга, так и социальной динамики. И язык, и сознание, и эволюционные процессы живого развиваются одновременно. Осип Мандельштам писал: «...я говорю, в сущности, сознанием, а не словом» (цит. по: [7. С. 376]). Согласно Т. Дикону, язык – не формальная вычислительная структура, а спонтанно возникшая эмерджентная адаптация, результат самоорганизации и селекции, локализованная в нейронной структуре мозга [8]. Мир как объективная реальность жизни, сознание и язык образуют триединое целое человеческого бытия, взаимодействуя и отображаясь друг в друге, подчиняясь законам эволюции. Именно процессы отображения реальности находятся в основе работы сознания и языка. Такую способность человек обретает в процессе обучения, когда педагог как бы настраивает «оптику» мировосприятия с помощью категорий языка «высвечивая», т.е. делая видимыми какие-то смыслы и образы. Владея более полным знанием о мире, наставник способен ориентировать обучающегося в многогранности проявлений феноменов и познакомить с различными способами взаимодействия с ними. Творческий потенциал обеспечивает отображение более высокого (скрытого, имплицитного в терминах Д. Бома) порядка в виде знаний, а сознание переводит скрытый порядок в явный. Постигание более высоких степеней организации порядка достигается активной творческой работой сознания. Так, В.П. Зинченко и М.К. Мамардашвили писали о генеративной силе нашего отражения [9], благодаря которой человек не может пассивно отображать явления, а реализует творческую способность сознания наделять отображение свойствами. Сюда же входит и обучение творческому отношению – работе по развитию познанного. Глубинные механизмы, связанные с потенциальностью и актуализацией творчества, можно искать в способности отображения.

Чтобы что-то отобразить, необходима отстраненность – расстояние, которое по законам зеркала позволяет вместить и отобразить больше информации с более высокой точки зрения. Что же является

таким зеркалом? У Г. Лейбница, например, таким «живым зеркалом», отражающим универсум, выступает монада, которая не просто пассивно отображает, а воспроизводит все сущее благодаря собственной силе. «Каждая субстанция есть как бы целый мир и зеркало универсума, который каждая субстанция выражает по-своему, так же как один и тот же город смотрится по-разному в зависимости от различных положений наблюдателя» [10. С. 132].

Сознание как отображение отображения предстает как зеркало рефлексии, которым человек пользуется как творческим инструментом, но для этого ему нужна определенная система координат. Пока не развито метасознание, такую единую общечеловеческую систему отсчета обеспечивает язык, посредством которого человек черпает знания и передает культурно-исторический опыт. С помощью самосознания и языка формируется система смысложизненных ценностей, знаний и убеждений.

В теории экологического восприятия Дж. Гибсона сознательный опыт зрительного восприятия мира человеком формируется благодаря свету, источником которого выступает объемлющий оптический строй. Физически свет многократно отражается в среде, его движение происходит как метание между поверхностями, в конце чего достигается какое-то устойчивое состояние. «Световой поток, возникающий в результате многократного хаотичного отражения, образует то, что мы называем освещением. Освещение “заполняет” собой среду. Это следует понимать в том смысле, что в любой точке имеется объемлющий свет, то есть свет, входящий в эту точку во всех направлениях» [11. С. 44]. Чем больше света способен зрительно воспринять человек, тем более детальное и объемное изображение формируется у него в мозге.

Если экстраполировать данный процесс на область трансцендентного, духовного, можно говорить о возможности многомерного видения: чем больше творческий потенциал и объемнее сознание человека (с отсылкой на корреляции нейронных сетей), тем больше мерностей и аспектов реальности он способен отобразить. Однако результат отображения также зависит от целей, желаний и творческих усилий человека. Поэтому свет в теории Дж. Гибсона выступает не как физическая энергия, а как носитель и передатчик информации: «Объемлющий свет задает окружающий мир лишь постольку, поскольку он обладает структурой» [Там же. С. 89]. Структурированный свет в концепции Дж. Гибсона подразумевает упорядоченность, а сознание в его концепции тесно связано с видимым полем. Зрительное внимание предполагает сканирование всех деталей объемлющего поля, а не фиксацию на какой-либо одной детали. Это важный аспект для понимания необходимости организации обучения целостному восприятию, являющемуся основой творчества. Дж. Гибсон исходит из того, что процесс извлечения информации (внимание, исследование) легко поддается обучению и развитию [Там же. С. 355].

Опираясь на теорию Дж. Гибсона, И.А. Бескова предполагает, что так возникли прото-образы языка и зачатки сознания: «потенциальная возможность восприятия одних и тех же параметров окружающей среды, возможность вычленения сходных инвариантов объемлющего оптического (химического, акустического...) строя обусловят и сходство результирующих звуковых прото-образных репрезентаций близких жизненных ситуаций членами одного сообщества» [4. С. 36]. Потенциально наблюдателю доступна возможность извлечь одинаковые инварианты объемлющего строя, откуда возникают именованья (появления слов). На следующем этапе эволюции языка и мышления в филогенезе выделяются образы-символы, связанные с операциями интенсификации информации (представления ситуации в виде совокупности характерных признаков).

В ходе эволюции мышления, как отмечает И.А. Бескова, часть средств образной репрезентации информации утратила полноту, наглядность и открытость внешнему из-за активизации образов-символов (языка), а человек направил внимание больше на свой внутренний мир, утратив синестетическое восприятие и частично заменив его выкристаллизованным опытом [Там же. С. 61]. Но обратившись внутрь, человек раскрывает пространство внутреннего мира, в котором оживает его сознательный опыт. Так, на стыке отображения внутреннего и внешнего рождается творчество, если его не подменяют удобные схемы и стереотипы восприятия. В устоявшейся системе возникает трудность для совершения подлинно творческого шага, включающего отказ от исходных ограничений на проблему, а также мужество сделать себя менее защищенным к многочисленным изменениям мира и действовать при этом максимально эффективно [Там же. С. 123].

Современные когнитивные модели творчества предполагают, что творческое мышление включает поиск семантических ассоциаций и их концептуальное сочетание, основанное на позитивной связи между способностью видения (воображения) и словесными творческими способностями [12]. Творческая способность сопряжена с открытостью новому, со способностью задавать «наивные» вопросы, и эта включенность в текущий момент позволяет отображать ситуацию без фильтров устойчивых стереотипов, заложенных в систему, а находить новые возможности для решения возникающих задач.

Если идет опора на сохранные механизмы, формирующие мировоззренческую систему, восприятие новой информации может вызывать отвержение, неприятие. При творческом мышлении когнитивные структуры человека функционируют согласованно и эффективно. При этом человек оперирует пластами смыслов, включающих элементы общечеловеческого и индивидуального, осознанного и бессознательно-го опыта, рефлексивного и интуитивного опыта.

Эдвард де Боно в своих исследованиях творчества определяет мыслительный аппарат человека как высокоэффективную систему самоорганизующейся информации, вследствие свойства самоорганизации и спонтанности интуиция, творческие способности и чувство юмора трудноуловимы. Творчество как процесс включает в себя синтез работы интуиции и рефлексии; если рассматривать интеллектуально-рефлексивную деятельность сознания параллельно с использованием интуитивного латерального мышления, этим возможно достигать творческих высот [13. С. 12]. Целостная работа сознания, в котором рациональная (рефлексивная) и иррациональная (интуитивная) части действуют в единстве, – это важное условие для творчества.

Де Боно разграничивает взаимодополняющие типы мышления как необходимые механизмы взаимодействия с информацией, используемые сознанием в творческом процессе. Вертикальное мышление занимается выявлением надежных концептуальных моделей и их использованием, а латеральное связано с их перестройкой (интуиция) и созданием условий для появления новых (творчество). Для латерального мышления характерна созидательность, для вертикального – избирательность, логика, последовательность, исключение ошибок; при латеральном мышлении намеренно ищут постороннюю информацию (ассоциативность), при вертикальном – выбирают ту, что прямо относится к делу [13. С. 15]. В том же ключе Анри Пуанкаре писал о математическом творчестве, которое состоит в том, чтобы «не создавать бесполезных комбинаций, а строить такие, которые оказываются полезными; а их ничтожное меньшинство. Творить – это отличать, выбирать»; при творческом поиске в поле сознания изобретателя появляются лишь полезные комбинации, а бесполезные им интуитивно отвергаются [14].

Современные технические возможности предоставляют новый массив данных, углубляющих наше понимание нейрофизиологических аспектов творческого процесса сознания. По данным нейропсихологии, творческий талант человека может проявляться пятью прикладными аспектами: лингвистическим, логико-математическим, музыкальным, пространственным, телесно-кинестетическим. Все эти аспекты связаны с деятельностью сознания, и когда все грани таланта развиваются гармонично, они способствуют более полной творческой самореализации человека. По сути, они указывают пути развития человеческого сознания, те области и категории, через которые оно обретает полноту и творчески взаимодействует с миром.

На стыке нейронаук и философии развивается нейрофилософия, занимающаяся поиском нейрокоррелятов сознания, вопросами сознательного опыта, а также проблемой творчества. Так, нейрофизиологические исследования 2020 г. помогают решить спорный вопрос о роли левого и правого полушарий в творчестве на примере джазовых музы-

кантов, практикующих творческую импровизацию. В своей работе Дж. Куниос выделяет важную роль фаз творческого процесса: креативные идеи требуют меньшего исполнительного контроля, а оценка идей – большего. Выяснилось также, что при определении творчества с точки зрения творческого продукта (песня, изобретение, стихотворение или живопись) ключевую роль играет левое полушарие. Но когда под креативностью мы понимаем способность человека справляться с новыми, незнакомыми ситуациями, то правое полушарие играет ведущую роль, что было выявлено на примере начинающих импровизаторов [15].

Мы полагаем, что развитие сознания сопряжено с развитием творческого потенциала и со способностью отображения не случайно. Опираясь на квантовую онтологию и эволюционный подход, мы говорим о творческом потенциале как о необходимой составляющей процесса творческого развития. Для этого можно использовать разные термины: «свет» или «нейроквант», «дух» или «человеческий потенциал», но, по сути, творческий потенциал – это начальный импульс, задающий активность сознания через намерение или решение; движущая сила творческой самореализации человека. Возникает вопрос, является ли творческий потенциал врожденным или приобретенным?

Наличие потенциала в психологической практике отслеживается по одаренности человека в какой-либо деятельности: по возможности решать трудные задачи, совершать мастерски работу и неординарно подходить к решениям. В социальных науках термин «человеческий потенциал» используется как важнейший фактор общественного развития и определяющий критерий успеха дела. В процессе обучения человек учится осознавать что-либо по-новому, и эта активная сознательная работа подводит человека к творчеству. Человеческий потенциал и духовное развитие человека, по сути, и заключаются в осознании, творческом, созидательном подходе к жизни, способности осуществлять ее задачи.

Как творческий потенциал нарабатывается и развивается? С позиции квантово-информационного подхода, потенциал образуется на разнице сред, а для его оценки необходима система отсчета: для духовного, творческого потенциала такой системой отсчета выступает система отсчета свободы как характеристики сознания и поля возможностей для творчества. Механизм осознания задействует и «включает» творческий потенциал, как источник, дающий возможность осуществления действия и побуждающий к саморазвитию. Потенциал влияет на точку зрения и формирует систему координат как основу мировосприятия. Корреляция с развитием сознания прямая: чем более высокий уровень сложности и самоорганизации сознания человека, тем выше его творческий потенциал. О необходимости исследований развития целостного человека, взятого в единстве «со всей многомерностью его бытия в создаваемом им самим многомерном пространстве жизни» и

всем его интеграционным потенциалом, свидетельствует системно-антропологическая психология, развиваемая Э.В. Галажинским, Е.В. Ключко, О.М. Краснорядцевой и другими учеными [16].

Новые нейрофизиологические исследования 2020 г. выявили эволюционный механизм, способствующий творческому процессу. Исследование было сфокусировано на феномене «ага-моментов» (озарений, инсайтов) как прототипов творчества. Прозрение (или ага-момент) – это когнитивный феномен или форма творческого познания, в котором новая или неочевидная идея, перспектива или решение проблемы возникают в сознании внезапно и дискретным образом [17]. Такой внезапный опыт может привести к изобретениям и другим прорывам. Ага-момент контрастирует с аналитическим мышлением, которое осуществляется сознательно, обдуманно, постепенно, часто с использованием знакомых когнитивных стратегий. Выявлено, что у некоторых людей творческие озарения вызывают всплеск активности в системе вознаграждения (лимбической системе) мозга, которая реагирует на основные удовольствия. Поскольку деятельность системы вознаграждения мотивирует порождающее ее поведение, люди, у которых возникают прозрения (инсайты), скорее всего, будут продолжать заниматься творчеством, исключая другие виды деятельности.

В исследовании выявилось, что дополнительный всплеск нейронной активности, связанный с вознаграждением, происходит очень быстро, он интегрирован с самим ага-моментом. Наличие высокой чувствительности к нейронному вознаграждению у человека может говорить о большей вероятности его творческого развития. Куниос приходит к важному выводу: то, что эволюция связала генерацию новых идей и перспектив с системой вознаграждения человеческого мозга, может помочь найти объяснение распространению творчества и развитию науки и культуры [Там же]. Учитывая эти новые данные, можно вновь актуализировать значимость творческого подхода в обучении, о чем С.И. Гессен писал еще сто лет тому назад: «Чтобы обрести себя, индивидууму нужно выбрать и выстроить собственный мир ценностей, войти в мир знаний, овладеть творческими способами решения научных и жизненных проблем, открыть рефлексивный мир собственного “я” и научиться им управлять» [18. С. 73].

Согласно исследованиям, упоминаемым Т.В. Черниговской, для разных процессов в мозге задействуются разные сети: сеть, отвечающая за процессы контроля и внимания, сравнивается со своеобразным с опорным лучом, поддерживающим устойчивую концентрацию; для развития же воображения и творчества эти зоны отключаются. Рождению творчества предшествует другое, немного расслабленное, почти медитативное состояние (flow-state), в котором мысль как бы бесцельно «гуляет» по мозгу, т.е. должно возникнуть более свободное и ненапря-

женное состояние, обозначаемое как REST – random episodic silent thought. Именно в этом состоянии относительного покоя, когда снят когнитивный контроль, и совершаются открытия [19. С. 58]. Если объяснять подобный механизм творческого озарения с точки зрения когнитивных процессов, в состоянии безмолвия и отдыха сознание человека снимает ограничивающие убеждения, удерживающие рациональный фокус, и открывается пласт бессознательного, из которого черпается источник творчества.

Оценка творчества как важнейшего атрибута и способа самореализации человеческого сознания, в корне отличающего его от интеллекта, исторически сложилась в русской ментальности и в русской философии. Так, для Н.А. Бердяева творчество есть высшая надличностная форма проявления человеческой жизни, единственный вид деятельности, который делает человека человеком: «...творчество невозможно без свободы и есть не что иное, как самореализация, объективизация ее» [20. С. 268]. Исследования человеческой природы в отечественной философии связывают ее со способностью к творчеству, которая заложена в сущностные характеристики человека и состоит в становлении человека, «в его всеобщности».

Но и на Западе, например в эволюционном подходе Карла Поппера, эта всеобщность достижима через его обращение к «третьему миру», в котором человек обретает свободу творчества: «...в нашем соотношении с Миром 3 существует огромный уровень свободы, который становится еще больше, если мы рассматриваем творческую способность» [21. Р. 140]. Творческая деятельность и творческий акт – свободное и спонтанное выражение самости, преобразующий продуктивный процесс, в котором осуществляется предназначение человека.

Согласно К. Попперу, существует постоянная обратная связь, через которую Мир 3 действует на нас. И наиболее активная часть Мира 3 – это наша собственная работа и то, что мы вкладываем в него. Эта связь может быть улучшена сознательным самокритицизмом. В вопросе отношения к человеку, его самодисциплине и другим нравственным качествам явно прослеживается развитие взглядов И. Канта в концепции К. Поппера через воплощение следующих идей: освобождение посредством знания, борьбу за обретение духовной свободы. Идея возвышения человека посредством самообразования для И. Канта подтвердилась самой жизнью, когда он сам поднялся «из состояния, близкого к нищете, к славе и относительному благополучию» [22. С. 306]. Вопрос изживания недоразвитости посредством обучения и самообразования необходим в творческом становлении, иначе такое творчество может обернуться профанацией.

Высота законодательной силы, которая отводится человеку И. Кантом, определяется уровнем зрелости его сознания и нравствен-

ности, а свобода в принятии решений всегда сопровождается ответственностью и гуманистической позицией: «Относись к каждому человеку как к цели, и никогда только как к средству» [23]. Ответственность за свои решения – основной контекст развития самодостаточной личности, который необходимо включать в процесс обучения, это качество внутренне взрослого человека восходит к этическому аспекту. Как конституирующее нравственное свойство личности, ответственность не раз упоминается К. Поппером с отсылкой на И. Канта: «Личность – это субъект, ответственный за все свои действия» [21. Р. 115, 145]. Такая духовно-нравственная основа ориентирует творческую деятельность личности в соответствии с ценностными основаниями, необходимыми для поддержания культуры.

К. Поппер также соглашается с позицией И. Канта о необходимости активной работы сознания по непрестанному познанию законов природы, о творческой, преобразующей позиции наблюдателя и исследователя. Наш универсум несет на себе отпечаток нашей мысли, и мы, пусть и отчасти, упорядочиваем его и создаем наше знание: «...мы открываем, а открытие есть творчество» [22]. Вклад И. Канта для развития науки как продукта человеческого творчества неоценим. Благодаря его трудам была подготовлена основа для возникновения теорий А. Эйнштейна, Н. Бора и других мыслителей, в чем и состоит эволюция философской и научной творческой мысли. Основные моменты, важные для обучения, развития и преобразования человека, которые К. Поппер взял из философии И. Канта: уникальность индивидуальности, ответственность за свои решения и действия, способность к непрерывному саморазвитию, творчество через открытие [24].

Преобразование человека в процессе творческого решения жизненных задач осуществляется в процессе, названном В. Франклом «самотрансценденция» [25]. Самотрансценденция как преобразование внутреннего состояния и обретение экзистенциальной целостности осуществляется творческим потенциалом человека и характеризуется раскрытием новых измерений во внутреннем мире человека, переплавкой и обретением целостности. Франкл подчеркивает, что самоактуализация (по А. Маслоу) не является предназначением человека, его изначальное, трансцендентное стремление – познание и творчество: «Если превратить самоактуализацию в самоцель, она вступит в противоречие с самотрансцендентностью человеческого существования. Подобно счастью, самоактуализация является лишь результатом, следствием осуществления смысла» [Там же]. Лишь в той мере, в какой человек способен осуществить в себе смысл, найденный во внешнем мире, он осуществляет и себя. Если он намеревается актуализировать себя (свою самость) вместо осуществления высшего надличностного смысла, значение личностной самоактуализации тут же теряется. Тогда можно сде-

лать вывод, что «главный успех в жизни человека – преобразование», в результате которого человек обретает высшие ценности (Истину, Добро и Благо) и подлинного Себя, а «путь к самотрансценденции осуществляется через развитие сознания» [26. С. 113]. Этот процесс предполагает новое творческое движение, которое отсутствовало в исходных условиях. Обновление человека в творчестве и обновление культуры через творчество человека оказываются возможными благодаря его трансцендентной природе.

Творчеством осуществляются фазовые переходы, которые в философии сознания понимаются как трансцендирование за пределы осознаваемого. В феноменологии состояние, предвосхищающее творчество, называется переходом к «чистому восприятию» феномена, «имманентной трансцендентальности» и трансцендентному движению за горизонт познанного как открытие возможности формирования новых связей и структур. Согласно С.Н. Жарову, в своих истоках творческая рациональность тождественна трансцендированию, экзистенциальному самоосуществлению человека [27. С. 153]. Состояния, сопровождающие творческий акт, следовательно, онтологически укоренены в самосознании и связаны с процессами внутреннего трансцендирования, проявляющегося стремлением к новому, еще непознанному, и самотрансценденцией как качественным изменением внутреннего состояния в результате познания и творчества. Отсутствие же творческого развития и обретения высших смыслов как внутренней опоры его жизни приводит человека к кризисам.

Самотрансценденция – процесс преобразования человека, его главная задача [28. С. 282], которая включает обретение и раскрытие внутреннего творческого источника, постоянной открытости новому и смелости постигать и рационализировать это новое. Согласно С.Н. Жарову, творческое трансцендирование «прежде всего размыкает не мысль, а само существование, давая ту связь с миром, которая составляет бытийные корни *cogito*. Новизна в науке требует размыкающей рациональности, где *Ratio* имеет своей основой трансцендирующее присутствие (*Dasein*) ученого» [27. С. 137]. Новая мысль рождается не из сферы научно понятого сущего (понятий, теоретических объектов, логических сущностей), а из сферы непредметного, открытого лишь на экзистенциальном уровне. Отмечается, что в научном творчестве нетематизированный горизонт высвечен именно наукой, а не какой-либо иной духовной или эзотерической традицией. Постоянный поиск ответов, доказательств, «вечное беспокойство и незавершенность», согласно С.Н. Жарову, и составляют вдохновляющую силу науки, благодаря которой процесс познания способен вовлекать в себя всего человека. И в этом смысле сознание человека как пространство его душевно-духовной жизни становится местом творчества, осознания нового в себе

и в мире. В этом смысле творчество связано с горизонтом сознания (в феноменологии Э. Гуссерля), где горизонт сознания возможно понимать как диапазон всего внутреннего и фазовую границу между внутренним и внешним, как место обретения онтологического единства [29].

В своей последней книге «Knowledge and the body-mind problem: In defence of interaction» (1996) К. Поппер также пишет о самотрансценденции как о вершине эволюционного развития человека: «эта самотрансценденция есть наиболее поразительный и важный факт всей жизни и всей эволюции, и особенно, человеческой эволюции» [30. Р. 140]. В понимании К. Поппера преобразование человека или его самотрансценденция осуществляется всегда в познании, через обращение к миру знаний, и это обоудный процесс, который осуществляется через рекурсивную взаимосвязь познания и действий человека с миром: «Невероятная вещь о жизни эволюции и ментальном, это взаимодействие между нашими действиями и их результатами, через которые мы постоянно трансцендируем самих себя, наши таланты и наши дары» [Ibid. Р. 141].

Согласно К. Попперу, процесс обучения, представляющий собой рост субъективного знания, всегда фундаментален: мы трансцендируем наше пространственно-временное окружение, стараясь подумать об обстоятельствах за гранью нашего опыта: стараясь найти, сконструировать, изобрести и предвосхитить новые ситуации. С помощью творческого потенциала, который реализуется в имажинативной функции сознания (воображении), согласно К. Попперу, и происходит восхождение человека к новым высотам. «Именно так мы поднимаем себя нашими самонастройками из трясины нашего незнания – как будто мы бросаем веревку в воздух и потом поднимаемся по ней... Что отличает наши усилия от амебы или от животного – то, что наша веревка крепится в Мире 3, в мире языка и объективного знания» [Ibid].

Рассматриваемая в таком свете, жизнь сознания для К. Поппера, и мы с ним согласны, – это непрерывное исследование и открытие, нахождение новых фактов и новых возможностей путем проверки наших идей, которые задумываются в нашем воображении. Здесь К. Поппер созвучен с великим А. Эйнштейном, который верил в интуицию и вдохновение и опирался на них в своем научном творчестве: «Воображение важнее знания, ибо знание ограничено, воображение же охватывает все на свете, стимулирует прогресс и является источником ее эволюции. Строго говоря, воображение – это реальный фактор в научном исследовании» [31. С. 58].

Чтобы пройти самотрансценденцию через высшее знание, нужно сначала ее помыслить и увидеть свет истины, зовущей к преобразению. И это, по мнению К. Поппера, доступно каждому: «Процесс самотрансценденции через обоудный рост и обратную связь – это что-то, что

можно достичь на всех путях жизни и во всех ее областях» [30. Р. 142]. Человек принципиально способен достичь собственной самотрансценденции, хотя не всегда это осуществляется и порой приводит к разочарованию. Но разочарования, по К. Попперу, бывают на всех фазах жизни, а наша задача – не поддаться чувству, что мы чего-то недополучили: «Мы все можем участвовать в создании наследия человека как вида. Мы все можем помочь сохранить его. И мы все можем внести в него наш собственный скромный вклад. Мы не должны просить большего...» [30. Р. 142].

Заключение

Итак, реализация творческого потенциала человека происходит через творчество сознания, включающее самосозидание и созидание нового в мире, когда в процессе творческого акта происходит изменение и обновление изначальной, исходной целостности «человек-мир». «Акт творчества есть акт личностного преображения, обретения себя, актуализации скрытых в душе и разуме возможностей. Это резонанс человека-творца с миром» [32. С. 22]. Обретение творческой идентичности позволяет человеку реализоваться в качестве творческого центра осуществления нового мира, сохраняя свою физическую и социальную природу.

Стремления к исследованию и развитию заложены в человеке эволюционными механизмами, но насколько социум, воспитывающий нового человека, поддержит эти познавательные и творческие задатки, настолько у самого человеческого сообщества появятся будущее и перспективы. Задача образования состоит в том, чтобы поддержать и раскрыть в человеке трансцендентное стремление к познанию и творческую самореализацию на основе культурных ценностей. Поэтому и необходимо внимание к содержательной стороне процесса обучения, с акцентом на развитие творчества, движения к новым горизонтам осознания целостности и единства мироздания. Важнейшей стороной процесса обучения являются раскрытие богатства внутреннего мира человека как основы творчества и проявление человечности как глубинной мировоззренческой нравственной опоры, что отмечалось ранее в подходах К.Д. Ушинского, В.А. Сухомлинского и других представителей российской педагогики и философии образования, и звучит особенно актуально в условиях XXI в.

Чем быстрее движется научно-технологический прогресс, тем более устойчивым должен быть человек и тем важнее осознавать ориентиры, присущие сущности человека и недоступные машине – культурные, духовно-нравственные, творческие. Роль философии здесь не менее значима, ведь, по словам В.А. Лекторского, «философия и фило-

софский способ мышления участвуют в формировании творческих личностей, которые в свою очередь влияют на изменение и развитие культуры» [33. С. 40]. Через такой круговорот и преобразование знаний, через творческую активность сознания и происходит эволюция человеческого социума и ноосферы в целом.

Литература

1. **Выготский Л.С.** Воображение и творчество в детском возрасте. СПб. : Союз, 1997. 96 с.
2. **Рубинштейн С.Л.** Бытие и сознание. Человек и мир (сборник). СПб., 2003. 585 с.
3. **Рубинштейн С.Л.** Ученые записки высшей школы г. Одессы. Одесса, 1922. Т. 2. С. 148–154.
4. **Бескова И.А.** Как возможно творческое мышление? М., 1993. 196 с.
5. **Кубрякова Е.С.** Язык и знание. М., 2004. 549 с.
6. **Кубрякова Е.С.** В поисках сущности языка // Вопросы когнитивной лингвистики. 2009. № 1 (018). С. 5–12.
7. **Зинченко В.П.** Сознание и творческий акт. М., 2010. С. 376.
8. **Deacon T.W.** The Symbolic Species: The Co-evolution of Language and the Brain. N.Y., 1997. 528 p.
9. **Зинченко В.П., Мамардашвили М.К.** Проблема объективного метода в психологии // Вопросы философии. 1977. Т. 7. С. 109–125.
10. **Лейбниц Г.В.** Рассуждение о метафизике. Сочинения : в 4 т. М., 1982. Т. 1. 636 с.
11. **Гибсон Дж.** Экологический подход к зрительному восприятию. М., 1988. С. 44.
12. **Pidgeon L.M. et al.** Functional neuroimaging of visual creativity: a systematic review and meta-analysis // Brain and behavior. 2016. Т. 6, № 10. URL: https://www.researchgate.net/publication/306078121_Functional_neuroimaging_of_visual_creativity_A_systematic_review_and_meta-analysis (дата обращения: 05.05.2020).
13. **Де Боно Э.** Латеральное мышление. СПб. : Питер Паблишинг, 1997. 320 с.
14. **Пуанкаре А.** О науке / под ред. Л.С. Понтрягина. М., 1989. 736 с.
15. **Rosen D. et al.** Dual-process contributions to creativity in jazz improvisations: An SPM-EEG study // NeuroImage. 2020. Vol. 213 P. 116632. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1053811920301191?via%3Dihub> (дата обращения: 05.04.2020).
16. **Клочко В.Е., Галажинский Э.В., Краснорядцева О.М.** Системная антропологическая психология: понятийный аппарат // Сибирский психологический журнал. 2015. № 56. С. 9–20.
17. **Oh Y. et al.** An insight-related neural reward signal // NeuroImage. 2020. P. 116757. URL: [10.1016/j.neuroimage.2020.116757](https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2020.116757) (дата обращения: 05.05.2020).
18. **Гессен С.И.** Основы педагогики. Введение в прикладную философию / отв. ред. и сост. П.В. Алексеев. М., 1995. С. 73–74.
19. **Черниговская Т.В.** Творчество как предназначение мозга // Философия творчества: материалы Всерос. науч. конф., 8–9 апреля 2015 г., ИФ РАН, г. Москва. М., 2015. С. 54–63.
20. **Бердяев Н.** Смысл творчества (опыт оправдания человека). М. : Litres, 2018. 522 с.
21. **Popper K., Eccles J.C.** The Self and Its Brain. L. ; N.Y., 1998. 597 p.
22. **Поппер К.Р.** Предположения и опровержения: Рост научного знания : пер. с англ. М., 2004. 448 с.
23. **Кант И.** Сочинения. М., 1994. Т. 1. 960 с.
24. **Логиновская Ю.В.** От Канта к Попперу: развитие идей о человеке в контексте проблемы идентичности // Тезисы 5-го междунар. науч. семинара «Трансценденталь-

- ный поворот в современной философии-4» (Москва, 23–25 апреля 2020 г.). М., 2020. С. 110–112.
25. **Франкл В.** Самотрансценденция как феномен человека. Человек в поисках смысла. М., 1990. 368 с.
 26. **Гоч В.П., Кричмара И.А.** Книга Победителей. Севастополь, 2019. 120 с.
 27. **Жаров С.Н.** Трансцендентное в онтологических структурах научной теории / Наука: возможности и границы. М., 2003. С. 135–152.
 28. **Гоч В.П.** Осуществление категорий Тотальности. СПб. : ООО ИЦДОМ АЙЗОРЭЛЬ, 2014. 400 с.
 29. **Гуссерль Э.** Картезианские размышления. СПб. : Наука, 1998. 357 с.
 30. **Popper K.R.** Knowledge and the body-mind problem: In defence of interaction. L. ; N.Y., 1996. 157 p.
 31. **Эйнштейн А.** Как изменить мир к лучшему. М. : Эксмо, 2013. 168 с.
 32. **Князева Е.Н.** Творческое мышление: натуралистическое видение // Творчество: эпистемологический анализ. М. : ИФ РАН, 2011. С. 6–26.
 33. **Лекторский В.А.** Философия как понимание и трансформирование // Человек в мире знания : к 80-летию Владислава Александровича Лекторского / отв. ред.-сост. Н.С. Автономова, Б.И. Пружинин. М. : РОССПЭН, 2012. С. 31–40.

Сведения об авторах:

Логиновская Юлия Владимировна – магистрант, Национальный исследовательский Томский государственный университет (Томск, Россия). E-mail: urucel@yandex.ru

Черникова Ирина Васильевна – доктор философских наук, профессор, заведующая кафедрой философии и методологии науки, Национальный исследовательский Томский государственный университет (Томск, Россия). E-mail: chernic@mail.tsu.ru

Поступила в редакцию 21 июля 2020 г.

TRAINING, CREATIVITY AND SELF-TRANSCENDENCE IN HUMAN DEVELOPMENT

Loginovskaya Yu.V., Graduate, National Research Tomsk State University (Tomsk, Russia). E-mail: urucel@yandex.ru

Chernikova I.V., D.Sc. (Philosophy), Professor, Head of the Department of Philosophy and Methodology of Science, National Research Tomsk State University (Tomsk, Russia). E-mail: chernic@mail.tsu.ru

DOI: 10.17223/19996195/51/10

Abstract. The article discusses the philosophical and methodological aspects of the relationship between learning and creativity with the process of becoming a person as an active creative agent of evolution. The evolutionary mechanisms connecting creative development with the evolution of language and thinking are shown. The role of human creative potential in its development and realisation is indicated. In this study, language is seen as a means for learning and creativity. The basis of the creative activity of consciousness through the mechanism of displaying and vision involved in learning is revealed, which characterizes the possibility of the formation of multidimensional perception and the formation of a creatively full-fledged personality. It is shown how the creative act is maintained at the level of neurophysiological mechanisms developed in the evolutionary process, which makes it possible to use them in the process of learning. The authors argue that the realization of higher creative abilities is characterized by a constant transcendental movement towards renewal in knowledge, through which, as the evolutionary approach of Karl Popper shows, there is a mutual enrichment of both man and the “third world”, the world of knowledge. The paper justifies the need to increase the intention to comprehend the new in the learning process that promotes the devel-

opment of heuristic and creative potential as well as self-educational competencies. The formation of the value aspect in the worldview coupled with the comprehension of new knowledge subsequently leads to self-transcendence as the highest manifestation of a person's creative identity. The actualization of creative development in the learning process today is important in connection with scientific and technological progress that frees a person from routine technical tasks. At the same time, the digitalization of education reveals additional risks in terms of the creative personality formation. The authors conclude that the free creative activity of man is inextricably correlated with the realization of his inner potential and the fulfillment of mission in the general evolutionary process of life.

Keywords: learning; education; creativity; potential; cognition; thinking; development; creative identity; self-creation; self-transcendence.

References

1. Vygotsky L.S. (1997) Imagination and creativity in childhood. SPb. 96 p.
2. Rubinstein S.L. (2003) Being and consciousness. Man and the world (collection). SPb. 585 p.
3. Rubinstein S.L. (1922) Scientific notes of the higher school of Odessa. T. 2. Odessa. pp. 148-154
4. Beskova I.A. (1993) How is creative thinking possible? M. 96 p.
5. Kubryakova E.S. (2004) Language and knowledge. M. 554 p.
6. Kubryakova E.S. (2009) In search of the essence of language // Questions of cognitive linguistics. No. 1 (018), pp. 5–12.
7. Zinchenko V.P. (2010) Consciousness and creative act. M. pp. 376.
8. Deacon T.W. (1997) The Symbolic Species: The Co-evolution of Language and the Brain. N. Y. 528 p.
9. Zinchenko V.P., Mamardashvili M.K. (1977) The problem of the objective method in psychology // Questions of philosophy.. V. 7. pp. 109–125.
10. Leibniz G.V. (1982) Reasoning about metaphysics. Op. in 4 vols. M. T. 1. 636 p.
11. Gibson J. (1988) Ecological approach to visual perception. M. 464 p.
12. Pidgeon L.M. et al. (2016) Functional neuroimaging of visual creativity: a systematic review and meta-analysis // Brain and behavior. T. 6. № 10. URL: https://www.researchgate.net/publication/306078121_Functional_neuroimaging_of_visual_creativity_A_systematic_review_and_meta-analysis
13. De Bono E. (1997) Lateral thinking. SPb. : Peter Publishing. 320 p.
14. Poincare A. (1989) About science (under the editorship of L. S. Pontryagin). M. 736 p.
15. Rosen D. et al. (2020) Dual-process contributions to creativity in jazz improvisations: An SPM-EEG study // NeuroImage. Vol. 213 P. 116632. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1053811920301191?via%3Dihub>
16. Klochko V.E., Galazhinsky E.V., Krasnoryadtseva O.M. (2015) System anthropological psychology: conceptual apparatus // Siberian Journal of Psychology. No. 56. pp. 9–20.
17. Oh Y. et al. (2020) An insight-related neural reward signal // NeuroImage. P. 116757. URL: 10.1016/j.neuroimage.2020.116757 (access date: 05.05.2020).
18. Guessen S.I. (1995) Fundamentals of pedagogy. Introduction to applied philosophy / ed. ed. and comp. P.V. Alekseev. M. pp. 73–74.
19. Chernigovskaya T.V. (2015) Creativity as the purpose of the brain // Philosophy of Creativity: Materials of the All-Russian Scientific Conference, April 8–9, 2015, Institute of Philosophy of the Russian Academy of Sciences, Moscow. M. pp. 54–63.
20. Berdyaev N. (2018) The meaning of creativity (the experience of human justification). M.: Litres. 522 p.
21. Popper K., Eccles J. C. (1998) The Self and Its Brain, London. New-York. 597 p.
22. Popper K. R. (2004) Assumptions and refutations: The growth of scientific knowledge: Per. from English M. 448 p.

23. Kant I. (1994) Works. M. V. 1. 960 p.
24. Loginovskaya Yu.V. (2020) From Kant to Popper: the development of ideas about a person in the context of the problem of identity // Abstracts of the 5th int. scientific Seminar "Transcendental Turn in Contemporary Philosophy-4" (Moscow, April 23–25, 2020). M. pp. 110–112.
25. Frankl V. (1990) Self-transcendence as a human phenomenon. Man in search of meaning. M. 368 p.
26. Goch V.P., Krichmara I.A. (2019) Book of Winners. Sevastopol. 120 p.
27. Zharov S.N. (2003) Transcendental in ontological structures of scientific theory / Science: possibilities and boundaries. M. pp. 135–152.
28. Goch V.P. (2014) Exercise of the categories of Totality. SPb. : LLC IZDOM AIZOREL. 400 p.
29. Husserl E. (1998) Cartesian reflections. SPb. : Science. 357 p.
30. Popper K.R. (1996) Knowledge and the body-mind problem: In defence of interaction. London; N. Y. 157 p.
31. Einstein A. (2013) How to change the world for the better. M., 168 p.
32. Knyazeva E.N. (2011) Creative thinking: naturalistic vision // Creativity: epistemological analysis. Moscow: IF RAS. pp. 6–26.
- Lectorsky V.A. (2012) Philosophy as understanding and transformation // Man in the world of knowledge: On the 80th anniversary of Vladislav Aleksandrovich Lektorsky. M.: ROSSPEN. pp. 31–40.

Received 21 July 2020

ЭТНОКУЛЬТУРНАЯ ИДЕНТИФИКАЦИЯ КАК ФАКТОР ИНОЯЗЫЧНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ ПО НАПРАВЛЕНИЮ ПОДГОТОВКИ «ЛИНГВИСТИКА»

О.Г. Оберемко, А.С. Шимичев

Аннотация. Рассматриваются вопросы иноязычной профессиональной подготовки обучающихся по направлению подготовки «Лингвистика» с позиций формирования этнокультурной идентификации будущих бакалавров. Отмечается, что феномен межэтнической коммуникации оказывает положительное воздействие на становление и укрепление культурных основ и способов межкультурного и межличностного взаимодействия. В данном процессе реализуется обмен социальным и эмоциональным опытом. Это позволяет рассматривать профессиональную деятельность лингвиста в качестве активного субъекта диалога культур, что требует формирования совокупности необходимых профессионально-личностных качеств. Теоретические положения, представленные в статье, легли в основу авторской концепции, способствующей профессионально-личностному развитию будущих бакалавров лингвистики, и были подвергнуты апробации в форме педагогического эксперимента. Первый этап эксперимента состоял в диагностировании исходного уровня готовности обучающихся к осуществлению этнокультурной коммуникации на иностранном языке, выявлении приоритетов в иноязычном профессиональном образовании, а также выяснении мнения студентов по вопросу профессионально значимых качеств личности, необходимых будущим бакалаврам. Полученные результаты легли в основу второго этапа эксперимента – опытного обучения, по окончании которого учащиеся прошли повторное анкетирование. Результаты опытно-экспериментальной работы наглядно демонстрируют рост уровня готовности обучающихся к профессионально ориентированной лингвистической деятельности, положительную динамику в представлениях обучающихся о важности межэтнической коммуникации, повышение уровня этнокультурной идентификации обучающихся и осознания их принадлежности к российской этнокультурной общности посредством изучения иностранного языка и культуры. Научно обоснован приоритет межэтнической коммуникации иноязычного образования будущих бакалавров лингвистики. Феномен межэтнической коммуникации представляет собой связующий элемент, который определяет характер и особенности взаимозависимости целевого, содержательного, методического, программного уровней функционирования образовательной системы. Полученные теоретические и экспериментальные результаты могут быть использованы в иноязычной и профессиональной подготовке бакалавров и магистров сходных специальностей.

Ключевые слова: межэтническая коммуникация; профессиональное лингвообразование; формирование национально-культурной идентичности.

Введение

Развитие внешнеполитических связей, а также укрепление процессов объединения в жизни многонационального российского общества обуславливают необходимость в качественно новом уровне иноязычной профессиональной подготовки обучающихся по направлению 45.03.02 – Лингвистика. Анализ нормативно-правовой базы обеспечения учебного процесса обучающихся бакалавриата привел нас к выводам о том, что профессиональные функции выпускников напрямую связаны с посредническими, направленными на сближение народов, их взаимопонимание и сотрудничество. В этой связи деятельность будущих бакалавров лингвистики неотъемлема от организации общения между представителями различных национальных сообществ и свободного владения иностранным языком, которые являются необходимыми, но не единственными сторонами его подготовки. Существует потребность в формировании у обучающихся готовности выступить субъектами двусторонней коммуникации, носителями информации, которую важно не только вычленять и понимать, но и оценивать и интерпретировать с целью ее дальнейшей передачи.

Всесторонняя трансформация структуры общества отражается в системе образования через разработку новых педагогических подходов к совершенствованию профессиональной подготовки. Основными чертами данных явлений представляются целостность и межпредметность, открытость образовательного пространства, которые диктуют необходимость концептуального пересмотра процесса подготовки будущих бакалавров лингвистики в соответствии с новыми реалиями.

Наукометрический анализ свидетельствует, что в центре внимания исследователей находятся дидактические проблемы лингвистического образования [1, 2], в то время как профессиональный аспект подготовки обучающихся реализуется в меньшей степени [3–5]. Исходя из данного утверждения, предпринятое исследование представляется актуальным, поскольку имеет два преломления: с позиции методической науки в обучении иностранным языкам и с точки зрения профессионального образования. Рассматривая феномен межкультурной коммуникации как основу профессионального становления обучающихся, мы приходим к убеждению, что особую значимость приобретает анализ средств и форм процесса взаимодействия. С их помощью реализуется процедура воспроизводства требуемого уровня информации.

В настоящее время все большую актуальность приобретает исследование вопросов национальной и культурной идентичности [6, 7]. Распад советского лагеря привел к появлению на международной арене новых государств, что, в свою очередь, спровоцировало обострение межэтнических и межнациональных отношений. Вместе с тем наблюда-

ются процессы усиленного межнационального и межкультурного взаимодействия отдельных стран, обусловленные экономическими, политическими и глобализационными изменениями.

В работах Ф. Боас, М. Фуко, D. Seleskovitch и других ученых, с одной стороны, научно доказана и обоснована взаимозависимость между общим состоянием развития культуры, а также уровнем духовности национальных и этнических групп, составляющих общество, и устойчивостью и постоянством социокультурного взаимодействия в различных формах коммуникации – с другой. Морально-нравственные нормы, ценности и традиции этносов служат в этом процессе определяющими факторами. Исследование проблем взаимодействия этносов, как неотъемлемой составляющей жизнедеятельности народов, убеждает нас в том, что его развитие обуславливает укрепление форм и способов культурных контактов, что позволяет говорить о межэтнической коммуникации как о межкультурной.

Таким образом, значимость межэтнической коммуникации мы рассматриваем в связи с тем, что она концентрирует в себе такие аспекты, как психологический склад личности «другого» и образ мира, культурные формы общения и образ жизни народа и др. Это позволило нам установить, что овладение культурными кодами других народов является не только процессом обмена информацией. В коммуникации осуществляется также передача социального и эмоционального опыта, что выводит деятельность лингвиста за рамки посреднической, делает ее субъективно значимой для специалиста, личностно-развивающей его. Из посредника («передатчика» информации) бакалавр лингвистики становится ответственным субъектом диалога культур, что требует обеспечить в процессе его подготовки формирование совокупности необходимых профессионально-личностных качеств. Решение этой задачи затруднено тем, что в теории и практике подготовки обучающихся не сложилось определенного научно обоснованного представления о его личностных и профессиональных качествах, которые должны быть сформированы в процессе обучения. Это отражается в федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования, программных документах подготовки будущих лингвистов, а научные исследования в данном направлении не получили теоретической завершенности. Педагогические условия, способствующие формированию профессионально-личностных качеств обучающихся, обеспечивающих его деятельность, в современной теории и практике профессионального образования пока не рассматривались.

Методология

Проблема определения этнокультурной идентификации и самоидентификации находится на стыке нескольких научных областей,

трактующих данный феномен с различных позиций. В философском, педагогическом и лингвострановедческом понимании этническая идентификация исследуется с позиций целостности этнокультурного процесса в многообразии конкретных форм ее проявлений, а также особенностей воздействия на развитие типологических характеристик личности.

В научных трудах говорится о многогранности подходов к исследованию этносов [7–9]. Это позволяет нам дать следующее определение межэтнической коммуникации: *исторически определенное, направленное взаимодействие между этносами, взаимовлияние которых осуществляется через обмен информацией, структурирование коммуникативного пространства, культурные заимствования и взаимопроникновения*. Отметим, что педагогическая интерпретация данного термина имеет методологическое значение для разработки проблемы подготовки будущих бакалавров лингвистики. Она делает возможным установление в образовательном процессе связи между культурными кодами, формами взаимодействия и духовно-нравственными процессами, их сопровождающими; механизмами культурной идентичности, образовательными и профессиональными программами подготовки студентов бакалавриата, трудовая деятельность которых предполагает расширение и развитие социокультурных границ взаимодействия народов [10–12].

Решение вопроса о социальных механизмах этнокультурной идентификации необходимо рассматривать в двух плоскостях. Во-первых, следует ответить на вопрос: какие существуют исторически и этнически обусловленные социальные механизмы классификации общения и почему они служат для субъектов межэтнической коммуникации ориентирами самоидентификации? Во-вторых, какова роль социальных механизмов этнокультурной идентификации в профессионально ориентированной подготовке будущих лингвистов?

Отправной точной в ответе на данные вопросы следует считать раскрытие содержания понятий «идентификация» и «этнокультурная идентификация».

Термин «идентификация» (от позднелат. *identifico* – отождествляю) имеет ряд значений: 1) отождествление объектов, опознание; 2) в криминалистике – установление тождества объекта или личности по совокупности общих и частных признаков; 3) в психологии и социологии – процесс эмоционального и иного самоотождествления личности с другим человеком, группой, образцом; 4) в технике, математике – установление соответствия распознаваемого предмета своему образу (знаку), называемому идентификатором [13. С. 475].

В психологии и социологии «идентификация» рассматривается как процесс социальный, в котором определяется «одинаковость (полное совпадение) чего-либо с чем-нибудь» [8. С. 17]. Зигмунд Фрейд ввел в психоаналитическую лексику понятие «идентификация», ис-

пользуя его в качестве модели искомого феномена при сопоставлении ребенка с кем-либо из родителей. В настоящее время данный термин получил широкое распространение в социальной психологии, социологии, философии, представляя собой комплекс социальных, этнических, культурных и других признаков. Вместе со значением имитации, подражания тому или иному поведению, это понятие употребляется для выражения эмоционального слияния с объектом (с другим человеком, группой, этносом, обществом и др.), а также глубокого освоения (интериоризации) ценностными ориентирами, поведенческими стереотипами, образцами и нормами.

Этническая идентификация как процесс осознания и отнесения себя к той или иной этнической и культурной общности, равно как и развития определенного «мы-чувства», предусматривает существование ряда значимых признаков, позволяющих говорить о социокультурном преломлении рассматриваемого феномена [14, 15]. Во-первых, это структура этнической идентификации, включающая когнитивный, эмоциональный и регулятивно поведенческий элементы. Во-вторых, – этнообразующие аспекты, выступающие социальными алгоритмами этнической идентификации (традиции, обычаи, обряды, праздники) и оказывающие влияние на формирование поведенческих этностереотипов. В-третьих, это средства коммуникации (язык, знако-символические средства и др.). В-четвертых, исторический аспект (историческая территория, ведущие факторы духовной культуры: религия, эпос, искусство и т.д.). В-пятых, культурный фон, содержание которого предполагает наличие всех вышеперечисленных факторов, рассматриваемых через призму лингвострановедческого аспекта.

Важность вопроса этнической идентификации в контексте нашего исследования становится очевидной, когда речь идет об организации процесса профессиональной подготовки будущих бакалавров лингвистики. Процесс обучения строится на «наложении семантического поля родного языка на семантическое поле другого языка» [16. С. 132]. Однако данное требование представляется выполнимым при условии достижения обучающимися такого уровня профессиональной специальной подготовки, когда культура народа страны изучаемого языка сделалась его вторым «я», т.е. освоена им в равной степени с родной культурой.

В профессиональной трудовой деятельности лингвиста отчетливо прослеживается характерная черта межэтнической коммуникации, заключающаяся в том, что посредником взаимодействия культур является человек, выступающий в качестве основного носителя (передатчика, интерпретатора) информации. Межэтническая коммуникация нацелена на взаимопроникновение культурно обусловленных коммуникативных смыслов, достижение понимания на основе «национальной картины мира» и национальных логик [17, 18]. Следовательно, сфера межэтни-

ческой коммуникации, являясь важнейшей формой межкультурного взаимодействия, выступает основой профессиональной деятельности. Становление будущего лингвиста тесным образом зависит от развития его личностно-творческого потенциала, способностей к глубокому познанию и усвоению культуры своего народа, своей страны, а также к восприятию культуры «другого».

Влияние, которое оказывают формы коммуникативного взаимодействия этносов на социально-типичные особенности личности, позволяет нам рассматривать этническую и культурную идентификацию с точки зрения педагогических и дидактических позиций развития межетнической коммуникации в процессе профессионально ориентированной иноязычной подготовки будущих бакалавров лингвистики. Успешной реализации профессиональной деятельности специалистов данной области во многом способствуют знание и понимание идеи, закрепляющей признаки целостности общественно-политического устройства. Вычленение подобных идей дает нам возможность ввести в образовательный процесс определенный блок знаний о связях, возникающих у субъекта межетнической коммуникации, позволяющих идентифицировать себя с соответствующим этносом. Овладение этим набором знаний дает обучающимся возможность анализировать и синтезировать информацию, полученную от партнера по коммуникации, на более сложном, глубинном уровне.

Структурными компонентами этнической идентификации являются когнитивный, эмоциональный и регулятивно поведенческих элементы, за счет которых формируются этностереотипы поведения. Они выполняют функцию механизмов этнической идентификации (язык, знаки, символы), которые, объединяясь со средствами коммуникации и определенным историческим контекстом (историческая территория, религия, эпос, искусство и т.д.), формируют «мы-чувство» (Г.М. Андреева, Е.П. Савруцкая). В процессе иноязычной профессионально ориентированной подготовки дальнейшей профессиональной деятельности лингвистов происходит наложение семантического поля родного языка на семантическое поле изучаемого языка. Подобный эффект достигается только в случае полного освоения обучающимся культуры народа другого языка. Это возможно, по мнению Е.П. Савруцкой, лишь обладая знаниями и используя механизмы и различные формы этнической и этнокультурной идентификации. В процессе обучения будущим лингвистам необходимо в своей профессиональной подготовке осуществлять этническую самоидентификацию (осознать себя частью этноса) и этнокультурную самоидентификацию (приобщить себя к этносу). Однако до настоящего момента эти направления идентификации не принимались во внимание и осознанно не реализовывались.

Исследование и результаты

В процессе работы над исследуемым вопросом мы использовали следующие взаимодополняющие и взаимопроверяющие методы исследования:

- наукометрический анализ и синтез научных источников по проблемам, граничащим с проблематикой нашего исследования;
- сравнительный историко-педагогический анализ, позволивший выявить имеющийся опыт и выделить тенденции развития межкультурной и межэтнической коммуникации в условиях отечественного высшего образования;
- метод моделирования педагогического процесса при разработке педагогической концепции исследования;
- анализ федеральных государственных образовательных стандартов и основных образовательных программ, учебно-методической документации и учебной информации по профессиональной подготовке обучающихся бакалавриата по направлению 45.03.02 – Лингвистика;
- комплекс эмпирических методов исследования, включая педагогический эксперимент;
- диагностические (опрос, анкетирование, интервьюирование, проведение различных типов срезов и т.д.).

Предпринятое нами экспериментальное исследование включало два основных этапа:

1. Изучение уровня готовности будущих бакалавров к профессиональной деятельности в условиях реализации разработанной модели профессиональной подготовки лингвистов в вузе.
2. Выявление уровня представлений обучающихся о собственной профессиональной готовности с помощью методики рефлексивного оценивания.

Результаты реализации экспериментального обучения обучающихся по направлению 45.03.02 – Лингвистика мы рассматриваем, основываясь на системе критериев, характеризующих и разграничивающих различные уровни готовности будущего бакалавра к реализации профессиональной деятельности. При создании оценочно-критериальной базы мы основывались на идеи личностно ориентированного образования, согласно которой для оценки качества подготовки обучающихся недостаточно диагностировать лишь уровень знаний студентов [19, 20]. Не меньшую роль играет выявление уровня личностной ориентации будущего бакалавра как определяющего фактора его дальнейшего совершенствования с персонально-личностных и профессиональных позиций.

На первом этапе опытно-экспериментальной работы исследования (2014/15 учебный год) было проведено анкетирование, предусмат-

ривающее открытые и закрытые вопросы, в котором приняли участие 260 обучающиеся 3–4-х курсов Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова (далее – НГЛУ им. Н.А. Добролюбова). Задачами исследования являлись: 1) установление приоритетов обучающихся в процессе профессиональной подготовки в вузе; 2) наличие / отсутствие представлений о культурной и языковой самоидентичности в процессе обучения; 3) выявление потребности будущих бакалавров лингвистики в совершенствовании педагогического процесса подготовки к профессиональной деятельности; 4) выявление представлений обучающихся о профессионально значимых качествах личности, способствующих формированию этнокультурной идентичности; 5) выяснение профессионально-личностной самооценки будущих бакалавров.

Результаты опроса показали, что обучающиеся во многом отдают предпочтение языковой подготовке и практике (128 чел.), а значимость теоретических знаний отметили всего 44 чел. Следующим по значимости учащиеся отметили возможность общаться с носителями языка (109 чел.) и возможность участвовать в программах международного обмена и сотрудничества (98 чел.). Важным аспектом образования, по мнению респондентов, является квалификация преподавателей и возможность получения индивидуальных консультаций (65 и 40 чел. соответственно). Остались без внимания вопросы о дисциплинах гуманитарного цикла и организации учебного процесса. Хотя дополнения, сделанные относительно коммуникации с носителями языка и возможности присвоения лингвострановедческого опыта, представляется возможным отнести к мнениям по поводу организации учебного процесса.

Что касается выбора качеств личности, необходимых обучающимся в профессиональной деятельности, большинство студентов отдали предпочтение знаниям по специальности (137 чел.), однако немногие посчитали, что владеют этими знаниями (81 чел.). Далее в ряду значимых профессиональных качеств следуют: умение работать с людьми (101 чел.), воспитанность (78 чел.), эрудиция и широкий кругозор (72 чел.), умение организовать и поддерживать межкультурное взаимодействие (56 чел.), умение представить свою страну и регион зарубежным партнерам по коммуникации (43 чел.). Самооценка обучающимися обладания представленными качествами выглядит несколько иначе: лишь 32 студента считали, что владеют умением работать с людьми; 27 респондентов уверены, что могут быть активными участниками диалога культур; знаниями о стране и регионе и умением их представить зарубежным собеседникам обладают 19 человек; воспитанными себя считают 80 опрошенных; обладают, по их мнению, эрудицией и широким кругозором 34 респондента. Таким образом, результаты анкетирования демонстрируют низкий уровень осознания студен-

тами собственной национально-культурной и этнокультурной идентичности.

По результатам прохождения обучающимися практики (педагогической и переводческой) было проведено повторное анкетирование, анализ результатов которого отражен в табл. 1.

Т а б л и ц а 1

Трудности во время прохождения практики по мнению студентов

Группа трудностей	Количество выборов (всего 260 чел.)	Количество выборов, %
Особенности протекания психических процессов	98	49
Недостаток общеобразовательных знаний и эрудиции	125	62,5
Трудности межэтнической коммуникации	187	93
Индивидуально-личностные особенности	128	64

Все названные обучающимися трудности были нами сгруппированы в следующие:

- связанные с психическими и психологическими особенностями восприятия (проблемы с запоминанием информации, отсутствие должного внимания, медлительность при конспектировании, плохое восприятие информации на слух и др.);

- связанные с недостаточным уровнем общекультурных знаний и низким уровнем эрудиции («не всегда понимаю, о чем речь даже по-русски», необходимость много читать с целью восполнить недостаток знания, отсутствие понимания особенностей профессиональной деятельности, вследствие чего возникают проблемы со специфической лексикой и т.д.);

- трудности межэтнической коммуникации (адекватного понимания и транслирования) (различные трактовки сказанного / прочитанного, «считаю, что язык, которому нас обучают, слишком академичен и иностранцы так не говорят», излишняя жестикация в речи, «долго перевожу про себя с одного языка на другой»);

- обусловленные индивидуально-личностными особенностями (барьер в общении с носителем языка, неуверенность при выступлении на публике, недостаток личной самоорганизации, «ощущаю себя учеником на экзамене» и т.п.).

Ответы респондентов на вопрос, что, по их мнению, является основополагающим в профессиональной подготовке и чему следует уделять особое внимание, позволили сделать следующие обобщения:

- развитие способности понимать вербальные и невербальные коммуникативные проявления носителя языка, а также адекватно их транслировать;

– владение коммуникативной культурой, как в широком понимании данного термина, так и языковой ее составляющей;

– развитие и формирование индивидуально-личностных качеств, способствующих успешной реализации профессиональных функций в любой ситуации.

В 2015/16 учебном году с целью преодоления названных трудностей на кафедре лингводидактики и методики преподавания иностранных языков НГЛУ им. Н.А. Добролюбова были разработаны курсы дисциплин «Лингвострановедение», «Лингводидактика», «Методика организации межкультурной коммуникации», «Межкультурная парадигма в иноязычном образовании», в содержании которых освещены лингвострановедческий аспект иностранного языка, проблемы межкультурного взаимодействия и межкультурной коммуникации, включен региональный компонент иноязычного образования.

Обозначенные программы ориентированы на формирование личностно значимых профессиональных качеств и всестороннее развитие личности будущего бакалавра лингвистики; произведен отбор содержания, а также модернизация организационных форм работы с обучающимися.

Основной акцент сделан на придание личностного характера *функциям учебного процесса*:

– *методологической*, формирующей методологические установки и гуманитарное мышление;

– *мотивирующей*, обеспечивающей удовлетворенность подготовкой к выполнению профессиональных функций;

– *интегрирующей* знания различных сфер деятельности в профессиональную область;

– *ориентирующей в профессиональной культуре*;

– *коммуникативной*, способствующей осуществлению диалога, расширению круга общения;

– *практической*, влияющей на формирование и развитие умений и способов деятельности;

– *саморазвивающей*, позволяющей выработать стратегии совершенствования собственных профессионально значимых качеств, проектировать маршрут достижения саморазвития;

– *компенсаторной*.

В 2016/17, 2017/18 учебных годах разработанные курсы дисциплин прошли апробацию и были внедрены в учебный процесс подготовки бакалавров по направлению 45.03.02 – Лингвистика. По результатам опытного обучения было организовано и проведено анкетирование обучающихся с целью выявления динамики: 1) приоритетов обучающихся в процессе профессиональной подготовки; 2) представлений о культурной и языковой самоидентичности в процессе обучения;

3) представлений обучающихся о профессионально значимых качествах личности, способствующих формированию этнокультурной идентичности; 4) профессионально-личностной самооценки будущих специалистов. В опросе приняли участие 260 обучающиеся 3–4-х курсов.

Анализ результатов показал, что обучающиеся отдали почти одинаковое предпочтение языковой практике (137 чел.) и теоретической подготовке (123 чел.). Также отмечено, что квалификация преподавателей и умение самостоятельно работать (87 и 63 чел. соответственно) являются важными в подготовке специалиста. В качестве дополнений к вариантам анкеты подавляющее большинство обучающихся отметили общение с носителями языка (203 чел.) и возможность проживания (стажировок) в стране изучаемого языка (107 чел.) в качестве основных характеристик профессиональной подготовки.

Результаты выборки качеств личности показали, что обучающиеся в основном ориентируются на знания по специальности (217 чел.). Подавляющее большинство респондентов выразили уверенность, что владеют ими (183 чел.). Далее в ряду значимых профессиональных качеств следуют: умение организовать и поддерживать межкультурное взаимодействие (201), умение представить свою страну и регион зарубежным партнерам по коммуникации (197), умение работать с людьми (162), эрудиция и широкий кругозор (113), воспитанность (108). Самооценка по данным качествам выглядит следующим образом: знаниями о стране и регионе и умением их представить зарубежным собеседникам обладают 207 человек; 188 респондентов уверены, что могут быть активными участниками диалога культур; воспитанными себя считают 165 обучающихся; умением работать с людьми обладают 157 опрошенных; имеют широкий кругозор и считают себя эрудированными 34 человека. В обобщенном виде результаты опроса представлены в табл. 2.

Помимо этого, и само представление о профессиональной деятельности педагога и переводчика изменилось за время обучения в вузе у 156 обучающихся (или 78% от общего числа опрошенных), 31 человек (15,5%) не заметил коренных изменений, 9 респондентов высказались неопределенно («не знаю», «кажется» и т.п.).

Таблица 2

Главные качества в подготовке обучающихся по направлению «Лингвистика» по мнению студентов

Качество	Количество выборов (всего 260 чел.)	Количество выборов, %
Формирование способности понимать коммуникативные проявления адресанта	192	96
Наличие общей и коммуникативной культуры педагога / переводчика	158	79
Развитие и формирование индивидуально-личностных качеств, способствующих успешной профессиональной работе в любых ситуациях	117	59

Суммируя, скажем, что сравнение результатов начального и повторного анкетирования показывает положительную динамику в представлениях обучающихся о важности межкультурной коммуникации и осознании собственной национально-культурной идентичности в процессе межкультурного взаимодействия.

Заключение

В результате настоящего исследования научно обосновано, что в системе приоритетов современного высшего образования будущих бакалавров лингвистики одну из лидирующих позиций занимает межкультурная коммуникация, под которой подразумевается исторически определенное, направленное взаимодействие между этносами, посредством обмена информацией, конструирования и структурирования коммуникативного пространства, культурных заимствований и взаимопроникновения.

Установлено, что межкультурная коммуникация, являясь структурным элементом профессиональной деятельности будущих бакалавров лингвистики, определяет особенности и характер связи целевого, содержательного, методического, программного уровней обеспечения образовательного процесса. Данный компонент ориентирован на обеспечение такого качества профессиональной подготовки, которое, в конечном итоге, оказывает значительное влияние как на образ мира, так и образ жизни субъектов образовательного процесса.

Теоретические положения, изложенные в работе, легли в основу авторской концепции, способствующей профессионально-личностному развитию будущих бакалавров лингвистики за счет:

- реализации следующих принципов: приоритета межкультурной коммуникации в подготовке будущих бакалавров лингвистики; единства формирования языковой, речевой и лингвострановедческой компетенций; интеграции личностно-развивающего и деятельностного подходов в педагогическом процессе; учета многообразия социальных механизмов этнокультурной идентификации;

- реализации курсов специальных дисциплин, в содержании которых включены, наряду с нормативной, дополнительные составляющие, структурированные тремя основными компонентами: а) методологическим (включает способы исследования культурной информации и коммуникативных процессов); б) личностно и профессионально развивающим (способствует формированию потребностей познавать и воспроизводить культуру, отношения к себе как носителю родной и иноязычной культуры, отношения приобщенности к культуре и человеческому сообществу и т.д.); в) этнолингвистической составляющей (лингвистическое содержание под углом зрения культурного развития в этносе);

– новых, нетрадиционных форм работы со студентами (проблемные семинары, профессионально-переводческие брифинги, проективное обучение, непрерывная практика и т.д.).

Результаты экспериментальной апробации позволяют констатировать рост уровня готовности обучающихся к профессиональной лингвистической деятельности, повышение уровня этнокультурной идентификации обучающихся и осознания их принадлежности к российской этнокультурной общности посредством изучения иностранного языка и культуры. Полученные теоретические и экспериментальные результаты, на наш взгляд, могут быть использованы в иноязычной и профессиональной подготовке бакалавров и магистров сходных специальностей.

Литература

1. *Савруцкая Е.П.* Проблемы коммуникации в контексте социокультурной реальности информационного общества // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. 2012. № 1 (3). С. 132–137. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=20395361> (дата обращения: 04.04.2020).
2. *Обдалова О.А., Гураль С.К.* Концептуальные основы разработки образовательной среды для обучения межкультурной коммуникации // Язык и культура. 2012. № 4 (20). С. 83–96.
3. *Оберемко О.Г.* Диалог культур в обучении иностранному языку студентов лингвистического вуза // Вестник НГЛУ. 2014. № 26. С. 101–114. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21741143> (дата обращения: 04.04.2020).
4. *Оберемко О.Г.* Соотношение межкультурной и межэтнической коммуникации в преподавании иностранных языков // Вестник НГЛУ. 2012. № 8. С. 168–176. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17778212> (дата обращения: 04.04.2020).
5. *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.
6. *Еремин Ю.В., Рубцова А.В.* Проектирование социокультурной идентичности иноязычного образования на основе идеи продуктивной лингводидактики // Реальность этноса. Роль образования в развитии межнациональных отношений в современной России : сб. ст. по материалам XV Междунар. науч.-практ. конф. СПб., 2013. С. 107–110. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21520501> (дата обращения: 04.04.2020).
7. *Seleskovitch D.* L'interprète dans les conférences internationales. Paris : Lettres modernes. 1968. 260 p.
8. *Андреева Г.М.* Социальная психология : учеб. для высш. учеб. заведений. М. : Аспект Пресс, 2007. 363 с.
9. *Философский* энциклопедический словарь / ред.-сост. Е.Ф. Губский и др. М. : ИНФРА-М, 1997. 576 с.
10. *Оберемко О.Г.* Совершенствование содержания процесса профессиональной подготовки переводчиков в высшей школе // Современные проблемы науки и образования. 2013. № 3. URL: www.science-education.ru/109-9541 (дата обращения: 04.04.2020).
11. *Глумова Е.П.* Региональный аспект межкультурной коммуникации // Проблемы современного образования. 2017. № 6. С. 92–104. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32298328> (дата обращения: 04.04.2020).

12. **Шимичев А.С.** Принципы межкультурного профессионально-ориентированного процесса обучения грамматической стороне иноязычной речи будущих учителей иностранного языка // Гуманитарные науки и образование. 2015. № 2. С. 72–75. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23935786> (дата обращения: 04.04.2020).
13. **Советский** энциклопедический словарь. М. : Сов. энциклопедия, 1985. С. 475.
14. **Щербатых Л.Н., Еремин Ю.В.** Культурологическая направленность содержания учебных материалов на иностранном языке как фактор развития гуманитарной культуры лингвистически одаренных школьников // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. 2015. Т. 21, № 2. С. 177–180. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24095167> (дата обращения: 04.04.2020).
15. **Глумова Е.П., Шимичев А.С.** Технология профессионального портфолио при формировании межкультурной компетенции будущих учителей иностранного языка // Язык и культура. 2017. № 39. С. 167–179. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30784981> (дата обращения: 04.04.2020).
16. **Шимичев А.С., Ключева М.И.** Межкультурный анализ на занятиях по практической грамматике иностранного языка со студентами бакалавриата педагогических направлений подготовки // Современные наукоемкие технологии. 2017. № 3. С. 130–134. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28926286> (дата обращения: 04.04.2020).
17. **Иностранный** язык и культура в контексте образования для устойчивого развития // Межвузовский сборник научно-методических статей. Псков, 2014. Вып. 4. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26215012> (дата обращения: 04.04.2020).
18. **Шимичев А.С.** Межкультурный аспект в содержании обучения иноязычной грамматике студентов по направлению подготовки «Лингвистика» // Вестник НГЛУ. 2015. № 32. С. 177–186. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25579358> (дата обращения: 04.04.2020).
19. **Андреев В.И.** Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития. Казань : Центр инновационных технологий, 2012. 608 с.
20. **Сериков В.В.** Образование и личность: Теория и практика проектирования образовательных систем. М. : Логос, 1999. С. 165–212.

Сведения об авторах:

Оберемко Ольга Георгиевна – профессор, доктор педагогических наук, кафедра методики преподавания иностранных языков, педагогики и психологии, Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова (Нижний Новгород, Россия). E-mail: dolober@rambler.ru

Шимичев Алексей Сергеевич – кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник, научно-исследовательская лаборатория по проблемам реализации федерального проекта «Учитель будущего» национального проекта «Образование», Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова (Нижний Новгород, Россия). E-mail: alexshim@list.ru

Поступила в редакцию 12 мая 2020 г.

ETHNO-CULTURAL IDENTITY AS A FACTOR OF FOREIGN LANGUAGE AND PROFESSIONAL TRAINING OF BACHELORS IN “LINGUISTICS”

Oberemko O.G., D.Sc. (Education), Professor, the Department of Foreign Language Teaching Methods, Pedagogy and Psychology, Nizhny Novgorod State Linguistics University (Nizhny Novgorod, Russia). E-mail: dolober@rambler.ru

Shimichev A.S., Ph.D. (Philology), Senior Researcher, Research Laboratory for Realizing the Federal Project “Magister Postterum” of the National Project “Education”, Nizhny Novgorod State Linguistics University (Nizhny Novgorod, Russia). E-mail: alexshim@list.ru

DOI: 10.17223/19996195/51/11

Abstract. The article deals with the issues of foreign language and professional training of students in “Linguistics” from the standpoint of ethno-cultural identity formation. It is noted that interethnic communication, as a phenomenon of peoples’ vital activity, contributes to the formation and consolidation of cultural forms and ways of personal interaction. In the process of interethnic communication, it is realized the transfer of social and emotional experience, that expends the professional activity of the future linguists, making them responsible subjects of the dialogue of cultures. This process requires the formation of professional and personal qualities. The theoretical positions presented in the article were verified during the practical approbation in the form of a pedagogical experiment. The first stage of the experiment consisted in diagnosing the initial level of students’ preparedness for the implementation of ethnocultural communication in a foreign language, identifying priorities in foreign-language professionally oriented education, as well as clarifying the students’ opinions on the professionally significant personal qualities needed for future bachelors. The obtained results formed the basis of the second stage of the experiment – the experimental training. After this work students were re-interviewed. The results of experimental approbation make it possible to ascertain the increase in the students’ readiness level for professional linguistic activity, the positive dynamics in the students’ perception about the importance of interethnic communication, the increase in the level of ethno-cultural identity of students and awareness of their belonging to the Russian ethno-cultural community through the study of a foreign language and culture. As a result of the presented research it is scientifically grounded the priority of interethnic communication of future bachelors’ foreign language training. The phenomenon of interethnic communication is the link that determines the features and nature of the purpose, content, methodological, and software levels of the educational system. The presented theoretical thesis form the basis of the author’s concept, which fosters the professional and personal development of future bachelors in linguistics. In our opinion the received theoretical and experimental results can be used in foreign language and professional training of bachelors and masters of similar fields.

Keywords: interethnic communication; professionally oriented foreign language training; formation of national and cultural identity.

References

1. Savrutskaya E.P. The problems of communication in the context of sociocultural reality of the information society. *Vestnik of Lobachevsky University of Nizhni Novgorod*. 2012. no 1(3). p. 132-137. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=20395361> (accessed 06.10.2018). (In Russ.)
2. Obdalova O.A., Gural’ S.K. (2012) Kontseptual’nyye osnovy razrabotki obrazovatel’noy sredy dlya obucheniya mezhkul’turnoy kommunikatsii [Conceptual framework for developing an educational environment for teaching intercultural communication] // *Jazyk i kul’tura. – Language and Culture*. 4 (20). pp. 83–96. (In Russ.)
3. Oberemko O.G. Dialogue of Cultures in Teaching Foreign Languages to Linguistics University Students. *Vestnik of Nizhny Novgorod Linguistics University*. 2014. no. 26, p. 101-114. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21741143> (accessed 06.10.2018). (In Russ.)
4. Oberemko O.G. Correlation Between Cross-Cultural and Cross-Ethnic Communication in Foreign Language Teaching. *Vestnik of Lobachevsky University of Nizhni Novgorod*. 2012. no 8. p. 168-176. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17778212> (accessed 06.10.2018). (In Russ.)
5. Gural’ S.K., Pavlenko E.I. (2011) Formirovanie polikul’turnoj mnogojazychnoj lichnosti novogo tipa posredstvom tret’ego inostrannogo jazyka [Formation of a policultural multi-

- lingual personality of a new type via the third foreign language] // *Jazyk i kul'tura – Language and Culture*. 2 (14). pp. 115–120. (In Russ.)
6. Yeryomin Y.V. Rubtsova A.V. Design of social and cultural identity of foreign language education based on the idea of productive didactics. *The reality of the ethnic group. The role of education in developing interethnic relations in modern Russia*. 2013. p. 107–110. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21520501> (accessed 06.10.2018). (In Russ.)
 7. Seleskovitch D. L'interprète dans les conférences internationales. Paris, Lettres modernes. 1968. 260 p.
 8. Andreeva G.M. Social psychology. M.: Aspect Press. 2007. 363p. (In Russ.)
 9. Philosophical encyclopedic dictionary / Ed.- comp. E. M. Gubsky and others M.: INFRA-M. 1997. 576 p. (In Russ.)
 10. Oberemko O.G. Improvement of curriculum in the process of higher education institution interpreters' professional training. *Modern problems of science and education*. 2013. no 3. Available at: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=9541> (accessed 06.10.2018). (In Russ.)
 11. Glumova E.P. The regional aspect of intercultural communication. *Problems of modern education*. 2017. no 6. p. 92–104. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32298328> (accessed 06.10.2018). (In Russ.)
 12. Shimichev A.S. Realization of principles of intercultural professional-based training of grammatical aspect of foreign speech of future foreign language teachers. *Humanities and education*. 2015. no 2(22). p. 72–75. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23935786> (accessed 06.10.2018). (In Russ.)
 13. Soviet encyclopaedic dictionary. M.: Encyclopedia. 1985. 475p. (In Russ.)
 14. Shcherbatykh L.N., Yeryomin Y.V. Cultural orientation of the contents of teaching materials in a foreign language as a factor of development of humanitarian culture in linguistically gifted pupils. *Vestnik of Kostroma State University. Series: pedagogy, psychology, sociokinetics*. 2015. no 2. p. 177–180. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24095167> (accessed 06.10.2018). (In Russ.)
 15. Glumova E.P., Shimichev A.S. Technology of professional portfolio in forming the intercultural competence of future foreign language teachers. *Language and culture*. 2017. no 39. p. 167–179. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30784981> (accessed 06.10.2018). (In Russ.)
 16. Shimichev A.S., Klyueva M.I. Intercultural analysis at the lesson in practical foreign grammar with bachelor students of pedagogical departments. *Modern high technologies*. 2017. no 3. p. 130–134. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28926286> (accessed 06.10.2018). (In Russ.)
 17. Foreign language and culture in the context of education for sustainable development // Interuniversity collection of scientific and methodological articles / Pskov State University. Pskov. 2014. Issue 4. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26215012> (accessed 06.10.2018). (In Russ.)
 18. Shimichev A.S. Intercultural Aspects in Teaching Foreign Language Grammar to Undergraduates Majoring in Linguistics. *Vestnik of Nizhny Novgorod Linguistics University*. 2015. no. 32, p. 177–186. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25579358> (accessed 06.10.2018). (In Russ.)
 19. Andreev V.I. Pedagogy: training course for creative self-development. Kazan: Center for Innovative Technologies. 2012. 608 p. (In Russ.)
 20. Serikov V.V. Education and personality: Theory and practice of designing educational systems. M.: Logos. 1999. P.165–212. (In Russ.)

ФОРМИРОВАНИЕ ПРАГМАТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ НА ОСНОВЕ КОРПУСНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

П.В. Сысоев, П.Ю. Золотов

Аннотация. Разработана методика формирования прагматической компетенции студентов на основе корпусных технологий. Под прагматической компетенцией предлагается понимать способность личности интерпретировать и использовать правила построения высказывания, а также высказывания для различных коммуникативных функций в соответствии с особенностями взаимодействия коммуникантов и социальным и культурным контекстом коммуникации. Прагматическая компетенция пронизывает все компоненты иноязычной коммуникативной компетенции. В структурном плане она включает в себя следующие компоненты: а) социальный (способность интерпретировать социальные контексты коммуникации и социальные роли участников общения; способность выбирать социально приемлемый стиль коммуникации); б) социолингвистический (способность интерпретировать речевое высказывание (социальные значения, вариации регистра и модальность) для создания социального портрета собеседника; способность использовать необходимые языковые и речевые средства для достижения цели коммуникации в соответствии с выбранными социальными ролями); в) социокультурный (способность интерпретировать получаемую информацию о культурном аспекте стран родного и целевого языков в условиях межкультурного и межличностного взаимодействия; способность использовать знания о культуре стран родного и изучаемого языков в процессе общения для решения коммуникативных задач); г) речевой (способность интерпретировать выбор собеседником речевых жанров, когезии и когерентности речевого высказывания; способность выбирать и осуществлять речевое общение в соответствии с правилами построения речевого высказывания для решения коммуникативных задач); д) компенсаторный (способность восполнять языковые и социокультурные пробелы путем переспроса, уточнения, использования информационно-справочных ресурсов). Формирование компонентов прагматической компетенции осуществляется на основе обучения ряду прагматических маркеров – совокупности лексических, грамматических и синтаксических единиц языка, используемых для выражения предполагаемого смысла, организации дискурса и оценочного отношения к выражаемому. Предлагаются четыре группы маркеров: базовые (лексические, смешанные, синтаксические), комментирующие, параллельные (вокативные, маркеры выражения неудовольствия) и дискурсивные (контрастивные, элаборативные, инферентные, маркеры смены темы). Корпусные технологии являются современными средствами обучения, способными значительно обогатить процесс овладения иностранным языком и формирования ряда компетенций в рамках иноязычной коммуникативной компетенции. Предлагается алгоритм формирования прагматической компетенции студентов на основе корпусных технологий, состоящий из пяти этапов и двенадцати шагов: 1) объяснение сущности прагматических явлений в языке; 2) обсуждение

ключевых моментов организации проектной работы; 3) ознакомление студентов с критериями оценки проектной работы; 4) регистрация студентов в лингвистическом корпусе; 5) инструкции о безопасном использовании корпусных технологий в рамках проекта; 6) поиск и изучение прагматических явлений в лингвистическом корпусе; 7) обсуждение выявленных примеров прагматических явлений; 8) выполнение коммуникативных заданий на использование выявленных прагматических маркеров; 9) взаимное обсуждение письменных работ студентов; 10) внесение необходимых изменений в письменные работы; 11) оценка преподавателем выполненных заданий студентов; 12) рефлексия студентов. Подробно описаны все этапы и шаги. Результаты проведенного эксперимента доказали состоятельность и эффективность предлагаемой методики формирования прагматической компетенции студентов на основе корпусных технологий.

Ключевые слова: прагматика; прагматическая компетенция; коммуникативная компетенция; корпусные технологии.

Введение

Формирование иноязычной коммуникативной компетенции во всем многообразии компонентов выступает одной из основных целей обучения иностранному языку. «Иноязычная коммуникативная компетенция» является уже устоявшимся понятием в методике обучения иностранным языкам, обозначающим способность и готовность использовать иностранный язык как средство общения. Однако, несмотря на это, компонентный состав данного конструкта репрезентируется по-разному представителями различных научных школ.

Первая модель иноязычной коммуникативной компетенции была предложена канадскими учеными М. Каналем и М. Суэйн в 1980 г. [1], в 1983 г. уточнена М. Каналем [2]. Модель включала четыре компонента: грамматический, социолингвистический, дискурсивный и компенсаторный. В России широкую известность приобрела модель иноязычной коммуникативной компетенции, предложенная И.Л. Бим [3]. В качестве составляющих компонентов автор предложил рассматривать лингвистическую, речевую, социокультурную, компенсаторную и учебно-познавательную субкомпетенции. В европейской научной литературе часто используется модель иноязычной коммуникативной компетенции Вана Эка [4], включающая шесть субкомпетенций: лингвистическую, социальную, социолингвистическую, социокультурную, дискурсивную и компенсаторную. Сравнение и сопоставление этих моделей показывают, что в целом ученые пришли к определенному согласию относительно того, что включает в себя коммуникативная компетенция как конструкт. Расширение или сужение понятийного содержания субкомпетенций повлияло на наличие или отсутствие в моделях тех или иных компонентов. Однако принципиальных отличий между данными тремя моделями не наблюдается. В частности, М. Каналь и М. Суэйн выделили социолингвистическую субкомпетенцию, которая по своему понятийно-

му содержанию включает социальную, социокультурную и социолингвистическую субкомпетенции в модели Вана Эка.

Вместе с тем в США и Канаде также широкую известность приобрела модель коммуникативных способностей Л. Бахмана [5], которая позволила по-иному посмотреть на природу иноязычного общения. Ученый выделил организационную и прагматическую компетенции, которые в свою очередь разделяются на грамматическую и текстуальную (организационную) и иллокутивную и социолингвистическую (прагматическую). Организационная компетенция включает то, что в других моделях содержит лингвистическая и речевая субкомпетенции – овладение языковыми средствами достижения когезии и когерентности текста. Несколько сложнее дело обстоит с прагматической компетенцией, которая включает знания социального и культурного контекста высказывания (информацию о культуре страны изучаемого языка, контексте высказывания, взаимоотношениях между коммуникантами) для выбора соответствующих языковых и речевых средств. Другими словами, прагматическая компетенция является «движущей силой» межличностного общения.

Следует заметить, что в отечественной методике обучения иностранным языкам изучение формирования прагматической компетенции не носило системного характера. Особый интерес прагматика стала приобретать в русле дискурсивного подхода к обучению иностранному языку, в котором значительное место уделялось дискурс-анализу [6, 7]. Вместе с тем формирование прагматической компетенции обучающихся в целом и студентов лингвистических направлений подготовки в частности позволит им значительно лучше овладеть иностранным языком и будет способствовать эффективности иноязычной коммуникации.

Кроме того, современные информационные и коммуникационные технологии создают дополнительные лингводидактические условия для интенсификации процесса овладения иностранным языком. Использование корпусных технологий в условиях реализации дискурсивного подхода позволит значительно обогатить языковую практику обучающихся и сформировать прагматическую компетенцию. Вместе с тем разработка методики формирования прагматической компетенции на основе корпусных технологий не представляла предмет отдельного исследования, что и определило актуальность данной работы.

Методология

Методологическая основа настоящего исследования включает в себя четыре подхода: системный, компетентностный, личностно-деятельностный и коммуникативно-когнитивный. Системный подход позволяет рассматривать изучаемое явление как единую систему, ком-

поненты которой (предпосылки, цель, задачи, условия, содержание обучения, алгоритм обучения, результат) расположены в иерархической зависимости друг от друга. В соответствии с компетентностным подходом результат обучения формулируется в терминах «компетенций» (А.В. Хуторской, И.А. Зимняя). Так, к моменту завершения основной профессиональной образовательной программы студенты должны сформировать ряд профессиональных, общепрофессиональных и общекультурных компетенций. Реализация личностно-деятельностного подхода к обучению иностранному языку студентов подразумевает, с одной стороны, превалирование практических коммуникативных заданий (И.А. Зимняя). Овладение иностранным языком как средством общения возможно только через непосредственное общение на языке в процессе его изучения. С другой стороны, личностная составляющая процесса обучения заключается в том, что содержание обучения должно соотноситься с интересами и потребностями студентов. Коммуникативно-когнитивный подход (А.В. Щепилова) акцентирует внимание также на двух составляющих учебного процесса. Во-первых, изучение иностранного языка как средства общения должно осуществляться на основе коммуникативного метода обучения через общение обучающихся. Во-вторых, многие психологи утверждают о необходимости организации осознанного обучения иностранному языку с целью достижения более эффективных результатов (Б.В. Беляев).

Корпусные технологии в обучении иностранному языку

Широкое распространение современных информационных и коммуникационных технологий в процессе обучения иностранному языку способствовало появлению ряда методических исследований, посвященных лингводидактическому потенциалу корпусных технологий. Под корпусными технологиями ученые понимают *совокупность средств и методов обработки и анализа данных электронных лингвистических корпусов*. Как и любые ИКТ, корпусные технологии обладают отличительными лингводидактическими свойствами. Изучение исследований, посвященных языковым корпусам и методикам обучения иностранному языку на их основе [8, 9], позволило выделить следующие лингводидактические свойства корпусных технологий: многоязычие корпусов, возможность пользователя задавать условия поиска и расширять / ограничивать поиск в корпусе, контекстность, интернет-доступ к корпусу, гипертекстовая структура получаемых данных. Учет данных лингводидактических свойств корпусных технологий при разработке соответствующих методик обучения позволит сделать процесс обучения иностранному языку более эффективным. Кроме этого, корпусные технологии способствуют развитию у обучающихся навыков

автономной проектной деятельности. Конкорданс является одним из основных инструментов в лингвистике корпусов. Он позволяет осуществлять в корпусе поиск определенного слова или фразы.

За последние годы к вопросу использования языковых корпусов в обучении языку обращались многие ученые. В частности, предметом исследования ученых выступала разработка методик формирования лексических навыков речи обучающихся, включая профессиональную лексику и коллокации [9–11], грамматических навыков речи обучающихся [12, 13], умений письменной речи в условиях предметно-языкового интегрированного обучения [9]. Очевидно, что лингводидактический потенциал корпусных технологий далеко не исчерпан, что позволяет нам предположить возможность формирования прагматической компетенции студентов на основе корпусных технологий.

Содержание обучения прагматической компетенции в составе иноязычной коммуникативной компетенции студентов

Прагматика – это раздел семиотики, изучающий то, *как* язык используется в общении, обращая внимание больше не на то, *что* говорится, а на то, *как* это говорится. Термин «*прагматика*» был предложен в первой половине XX в. Ч. Моррисом, который рассматривал ее как составную часть семиотики наряду с семантикой и синтаксисом [14]. В то время как семантика отвечает на вопрос, что означает слово, рассматривая его вне обстоятельств и контекста использования, прагматика, напротив, выдвигает на первый план эти самые обстоятельства. Прагматика связана, прежде всего, не с наборами правил для корректного формулирования предложений, а с тем, как язык используется в общении. Общение предполагает наличие как минимум двух сторон – говорящего и слушающего или же пишущего и читающего. Поэтому в прагматике всегда рассматривается взаимодействие коммуникантов. Таким образом, общение – это гораздо больше, чем кодирование знаков говорящим и декодирование их слушателем. Оно включает сложные процессы интерпретаций, основанные не только на том, что говорится с точки зрения смысла, но и на том, что следует сказать исходя из социокультурной ситуации. Прагматика в этом смысле является «искусством анализа невысказанного» [15]. Основополагающий вопрос в прагматике заключается в следующем: «Что подразумевает говорящий (пишущий) под сказанным (написанным) и как это понимается слушателем (или читателем) в данной ситуации?» [16, 17]. В этой связи ***прагматическая компетенция – это способность личности интерпретировать и использовать правила построения высказывания, использовать высказывания для различных коммуникативных функций в соответ-***

ствии с особенностями взаимодействия коммуникантов и социальным и культурным контекстом коммуникации.

Учитывая, что прагматическая компетенция является неразрывной частью иноязычной коммуникативной компетенции (ИКК), пронизывает все ее компоненты, а также ее развитие происходит по мере развития других компонентов ИКК на конкретном языковом, речевом или социокультурном материале, в нашем исследовании мы представили содержание обучения прагматической компетенции через содержание обучения другим пяти компонентам иноязычной коммуникативной компетенции модели Вана Эка [4] (табл. 1).

Т а б л и ц а 1

Содержание обучения прагматической компетенции обучающихся

Название компонента	Содержание
Социальный	Способность интерпретировать социальные контексты коммуникации и социальные роли участников общения; выбирать социально приемлемый стиль коммуникации
Социолингвистический	Способность интерпретировать речевое высказывание (социальные значения, вариации регистра и модальность) для создания социального портрета собеседника; использовать необходимые языковые и речевые средства для достижения цели коммуникации в соответствии с выбранными социальными ролями
Социокультурный	Способность интерпретировать получаемую информацию о культурном аспекте стран родного и целевого языков в условиях межкультурного межличностного взаимодействия; использовать знания о культуре стран родного и изучаемого языков в процессе общения для решения коммуникативных задач
Речевой	Способность интерпретировать выбор собеседником речевых жанров, когезии и когерентности речевого высказывания; выбирать и осуществлять речевое общение в соответствии с правилами построения речевого высказывания для решения коммуникативных задач
Компенсаторный	Способность восполнять языковые и социокультурные пробелы путем переспроса, уточнения, использования информационно-справочных ресурсов

Формирование компонентов прагматической компетенции осуществляется на основе обучения ряду прагматических маркеров. Под прагматическим маркером понимается совокупность лексических, грамматических и синтаксических единиц языка, используемых для выражения предполагаемого смысла, организации дискурса и оценочного отношения к выражаемому. Следуя классификации прагматических маркеров, предложенной Б. Фрэйзером [18], можно выделить четыре группы маркеров: базовые (лексические, смешанные, синтаксические), комментирующие, параллельные (вокативные, маркеры выражения неудовольствия) и дискурсивные (контрастивные, элаборативные, инферентные, маркеры смены темы) [19]. Формирование социального

компонента прагматической компетенции осуществляется путем обучения использованию параллельных и комментирующих маркеров. Социальное взаимодействие предполагает использование средств обращения и оценочного выражения, которые изменяются в зависимости от социального контекста коммуникации. Формирование социолингвистического компонента включает обучение базовых лексических и смешанных прагматических маркеров. В зависимости от регистра и модальности говорящий использует те или иные прагматические лексические или синтаксические маркеры. Формирование социокультурного компонента не может напрямую быть реализовано посредством обучения прагматическим маркерам, так как социокультурные ссылки не могут быть классифицированы как прагматические маркеры. Это объясняется более тесным отношением данного компонента прагматической компетенции с социокультурной компетенцией в рамках иноязычной коммуникативной компетенций.

Таким образом, формирование данного компонента реализуется только совместно с формированием социокультурной компетенции. Формирование речевого компонента, исходя из своего содержания (жанрового разнообразия, когезии и когерентности), включает в себя обучение использованию совокупности соответствующих дискурсивных маркеров. Формирование компенсаторного компонента происходит посредством использования всей совокупности прагматических маркеров для восполнения информационных пробелов в других компонентах.

Этапы формирования прагматической компетенции студентов на основе корпусных технологий

Применение корпусных технологий в методике формирования прагматической компетенции требует выделения этапов и шагов для ее эффективной реализации. В методической литературе имеется достаточно работ, в которых авторы разрабатывали отдельные этапы обучения иностранному языку на основе современных информационных и коммуникационных технологий. Ключевыми методическими исследованиями по организации проектной деятельности обучающихся в области иностранного языка выступают работы Е.С. Полат [20], В.В. Сафоновой и П.В. Сысоева [21]. В них авторы выделяли несколько этапов реализации проектной деятельности школьников и студентов. Предложенные алгоритмы обучения носят общедидактический характер и при необходимости могут уточняться и видоизменяться. Использование современных интернет-платформ и сервисов заставило расширить и дополнить некоторые этапы, предложенные Е.С. Полат, В.В. Сафоновой и П.В. Сысоевым. В табл. 2 на основе адаптации тех-

нологии обучения письменной речи посредством корпусных технологий, изложенной в работе П.В. Сысоева и Ю.И. Семич [9], представлены этапы и шаги формирования прагматической компетенции студентов на основе корпусных технологий.

Таблица 2

**Этапы формирования прагматической компетенции студентов
на основе корпусных технологий**

Действия преподавателя	Действия студентов	Форма работы
<i>Этап № 1. Целевой</i>		
<i>Шаг 1. Объяснение сущности прагматических явлений в языке</i>		
Объяснение студентам, что такое прагматическая компетенция, для чего важно ее формировать, как происходит формирование прагматической компетенции на основе прагматических маркеров, какие прагматические маркеры существуют и каким можно обучать на основе корпусных технологий	Уточнения и вопросы в ходе объяснения	Аудиторная
<i>Шаг 2. Обсуждение ключевых моментов организации проектной работы: обозначение цели и задач проекта, этапов реализации и ожидаемого результата, критериев оценки</i>		
Введение в проектную деятельность, разделение студентов на группы для проектной работы; постановка целей и задач, критериев оценки текущего проекта; объяснение основных понятий, требуемых для выполнения проекта	Уточнение непонятных моментов; участие в целеполагании и обсуждении хода проекта	Аудиторная
<i>Шаг 3. Ознакомление студентов с критериями оценки проектной работы</i>		
Ознакомление с критериями оценки проектной работы	Уточнения и вопросы в ходе объяснения	Аудиторная
<i>Этап № 2. Организационно-технический</i>		
<i>Шаг 4. Регистрация студентов в лингвистическом корпусе</i>		
Предоставление ссылки электронного адреса корпуса; разъяснение порядка регистрации в корпусе; демонстрация основных функций данного корпуса	Получение ссылки электронного адреса корпуса; регистрация в лингвистическом корпусе; овладение базовым функционалом корпуса	Аудиторная
<i>Шаг 5. Инструкции о безопасном использовании корпусных технологий в рамках проекта</i>		
Объяснение правил безопасного использования корпусных технологий в рамках реализуемого проекта	Уточнения и вопросы в ходе объяснения	Аудиторная
<i>Этап № 3. Исследовательский</i>		
<i>Шаг 6. Поиск и изучение прагматических явлений в лингвистическом корпусе</i>		
Мониторинг поисково-исследовательской работы в	Осуществление поисково-исследовательской деятельности	Аудиторная / внеаудиторная

Действия преподавателя	Действия студентов	Форма работы
лингвистическом корпусе студентов	в корпусе в соответствии с инструкциями преподавателя	
<i>Шаг 7. Обсуждение выявленных примеров прагматических явлений</i>		
Мониторинг обсуждения выявленных примеров прагматических явлений	Обсуждение выявленных примеров прагматических явлений в группах / парах	Аудиторная
<i>Этап № 4. Коммуникативный</i>		
<i>Шаг 8. Выполнение коммуникативных заданий на использование выявленных прагматических маркеров</i>		
Мониторинг работы студентов	Выполнение студентами задания «письменной неформальной переписки» с использованием изученных прагматических явлений	Внеаудиторная
<i>Шаг 9. Взаимное обсуждение письменных работ студентов</i>		
Мониторинг взаимного обсуждения работ студентов	Взаимное обсуждение студентами письменных работ с целью определения правильности использования прагматических маркеров в речи	Внеаудиторная
<i>Шаг 10. Внесение необходимых изменений в письменные работы</i>		
Мониторинг учебной деятельности студентов	Внесение студентами необходимых изменений в письменные работы после обсуждения и рекомендаций других студентов	Внеаудиторная
<i>Этап № 5. Оценочный</i>		
<i>Шаг 11. Оценка преподавателем выполненных заданий студентов</i>		
Комментирование и замечания преподавателя как итоговый вывод проектной деятельности; оценка выполненного проекта студентами в соответствии с критериями	Обсуждение оценки преподавателем учебно-познавательной деятельности студентов	Аудиторная
<i>Шаг 12. Рефлексия студентов</i>		
Мониторинг рефлексии студентов	Самооценка и рефлексия студентов своей учебно-познавательной деятельности; предложения по улучшению содержания и реализации проектов	Аудиторная

Необходимо отметить, что в процессе системного использования корпусных технологий в учебном процессе некоторые шаги могут быть факультативными. В частности, обсуждение вопросов обеспечения информационной безопасности (шаг 5) может быть опущено. На коммуникативном этапе студенты могут выполнять ряд поисковых упражнений на использование конкорданса для определения функционального употребления прагматических базовых, комментирующих, параллельных и дискурсивных маркеров. Коммуникативный этап включает в себя задания следующего типа: спонтанный диалог в парах с распределением ролей в письменной форме (с использованием социальных сетей и

мессенджеров) на заданную тему с целью закрепления полученных знаний о прагматических маркерах.

Метод

Экспериментальное обучение по предлагаемой методике формирования прагматической компетенции студентов на основе корпусных технологий проходило на базе кафедры лингвистики и гуманитарно-педагогического образования Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина в период с сентября 2019 по апрель 2020 г. Участниками эксперимента выступили 45 студентов 2-го курса направлений подготовки «Педагогическое образование» (профиль «Английский язык») и «Лингвистика» (профиль «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур»). Исследование включало в себя три этапа: 1) констатирующий, 2) формирующий и 3) контрольный. На первом и третьем этапах студенты выполняли коммуникативные задания с целью оценки сформированности прагматической компетенции. Критерии оценки включали: решение коммуникативных задач, сформированность социального, социолингвистического, речевого и компенсаторного компонентов прагматической компетенции.

На формирующем этапе студенты экспериментальной и контрольной групп изучали практический английский язык в ходе дисциплины «Практика устной и письменной речи», используя следующие пособия: A. Clare, J.J. Wilson. *New Total English Intermediate*. Harlow: Pearson Longman, 2006; C. Jones. *Straightforward Intermediate*. Macmillan Education, 2013. Учебная нагрузка в обеих группах составляла 3 пары (1,5 часа каждая) в неделю. В экспериментальной группе также проходило обучение прагматической компетенции согласно обозначенным выше этапам (и шагам). В табл. 3 представлено содержание обучения в экспериментальной группе.

Таблица 3

Содержание обучения, направленного на формирование прагматической компетенции на основе корпусных технологий

Месяц и год	Тема	Развиваемые в рамках темы компоненты прагматической компетенции	Примеры прагматических маркеров, изучаемых на основе корпусных технологий
Сентябрь 2019	Друзья: общие интересы, количество друзей, братская любовь	Социальный компонент (параллельные маркеры)	Различные формы дружеских обращений: friend, buddy, dude и др. Использование имен в обращении на примере англоязычных. Маркеры выражения неудовольствия: in blue blazes,

Месяц и год	Тема	Развиваемые в рамках темы компоненты прагматической компетенции	Примеры прагматических маркеров, изучаемых на основе корпусных технологий
			in heaven's name, the hell, in God's name, damned и др.
Октябрь 2019	СМИ. Жизненный стиль: городская жизнь, экодом	Социальный компонент (комментирующие маркеры)	Frankly, Reportedly, stupidly, I insist, amazingly, sadly, metaphorically, certainly, indeed, I repeat, I insist, do, on earth, и др.
Ноябрь 2019	Достаток: как быстро разбогатеть, растраты	Социолингвистический компонент (базовые лексические маркеры: перформативы)	I promise, I apologise, I request и т.п. В том числе с использованием хеджирования: I would propose, I might advise you, I must ask you и т.д.
Декабрь 2019	Свободное время: креативность, хорошо потраченное время, посещение кафе и ресторанов	Социолингвистический компонент (базовые лексические маркеры: прагматические идиомы)	Please, perhaps, how about, let's, you'd better, if only, get lost и др.
Февраль 2020	Каникулы: путешествие по Африке, рассказы путешественников	Социолингвистический компонент (базовые смешанные маркеры)	Декларативные смешанные маркеры: questiontags. Интеррогативные смешанные маркеры модальности в вопросах: can, could, will, may
Март 2020	Обучение: учиться на опыте, великолепный учитель, никогда не поздно. Изменения: изменения правил, изменения мира, принятие правильных решений	Речевой компонент (дискурсивные маркеры)	Well, like, kind of, you know, I mean, oh, because, OK, then, or, but, mind you, really, all right, right, now, so, sort of, uh, and, anyway, ah
Апрель 2020	Работа: свобода на работе, навыки и опыт. Воспоминания: детские воспоминания, памятные люди	Компенсаторный компонент	Все виды названных выше прагматических маркеров для заполнения прагматически значимых пробелов в коммуникации

Результаты и их интерпретация

Результаты работ студентов контрольного и экспериментального срезов были закодированы для последующей статистической обработки данных. Для расчетов было принято решение применить *t*-критерий Стьюдента. В табл. 4 представлены результаты контрольного среза в двух группах (контрольной и экспериментальной).

Т а б л и ц а 4

**Результаты контрольного среза в контрольной
и экспериментальной группах**

Критерий оценки	Средний балл (контр. группа)	Средний балл (экспер. группа)	<i>t</i> -критерий Стьюдента	<i>p</i> -значение
Решение коммуникативной задачи	3,13	3,17	0,29	0,771
Социальный компонент	3,11	3,02	0,6	0,55
Социолингвистический компонент	3,08	2,98	0,69	0,489
Речевой компонент	2,96	2,91	0,27	0,788
Компенсаторный компонент	2,82	3,02	1,19	0,236

Представленные в табл. 4 результаты свидетельствуют об отсутствии статистической значимости в различиях между студентами контрольной и экспериментальной групп ($P > 0,05$ по всем обозначенным пунктам). Также необходимо отметить, что в среднем оценка студентов была на уровне четырех-трех баллов. Положительный результат выполнения работ может исходить из того, что студенты обладают базовыми навыками решения подобного рода коммуникативных задач.

После прохождения обучения согласно представленному выше содержанию, направленному на формирование прагматической компетенции, студентам обеих групп было предложено выполнить в качестве контрольного задания спонтанную неформальную переписку с использованием усвоенных прагматических умений. Результаты представлены в табл. 5.

Т а б л и ц а 5

**Результаты экспериментального среза в контрольной
и экспериментальной группах**

Критерий оценки	Контрольная группа		Экспериментальная группа	
	<i>t</i> -критерий Стьюдента	<i>p</i> -значение	<i>t</i> -критерий Стьюдента	<i>p</i> -значение
Решение коммуникативной задачи	6,83	$\leq 0,05$	10,26	$\leq 0,05$
Социальный компонент	6,15	$\leq 0,05$	10,61	$\leq 0,05$
Социолингвистический компонент	7,17	$\leq 0,05$	8,51	$\leq 0,05$
Речевой компонент	6,6	$\leq 0,05$	10,04	$\leq 0,05$
Компенсаторный компонент	6,81	$\leq 0,05$	10,78	$\leq 0,05$

Данные табл. 5 свидетельствуют о том, что в процессе обучения студенты обеих групп улучшили свои прагматические навыки. Однако

стоит признать, что экспериментальная группа показала более высокие статистически значимые результаты. Что касается других критериев, то мы можем также наблюдать положительную динамику развития студентов. В табл. 6 представлены данные сопоставления результатов экспериментального среза в двух группах.

Т а б л и ц а 6

Результаты сопоставления данных экспериментального среза в контрольной и экспериментальной группах

Критерий оценки	Средний балл (контр. группа)	Средний балл (экспер. группа)	<i>t</i> -критерий Стьюдента	<i>p</i> -значение*
Решение коммуникативной задачи	4,13	4,56	3,31	0,001
Социальный компонент	4,09	4,53	2,89	0,005
Социолингвистический компонент	4,11	4,51	2,43	0,017
Речевой компонент	4,04	4,48	2,82	0,006
Компенсаторный компонент	4,02	4,62	3,79	0,001

$p \leq 0,05$.

Таким образом, проведенный эксперимент подтвердил эффективность использования разработанной и предложенной методики обучения, направленной на формирование прагматической компетенции студентов на основе корпусных технологий. В табл. 6 можно видеть, что показатели критерия оценки прагматической составляющей у экспериментальной группы значительно выше, чем у контрольной. В то время как по другим критериям отсутствует статистическая значимость. Это объясняется тем, что данные аспекты не были включены в формирование прагматической компетенции на основе корпусных технологий, а развивались лишь опосредованно.

Заключение

В ходе проведенного исследования была доказана эффективность формирования прагматической компетенции студентов на основе корпусных технологий. Под прагматической компетенцией в работе предлагается понимать способность личности интерпретировать и принять правила построения высказывания, использовать высказывания для различных коммуникативных функций в соответствии с особенностями взаимодействия коммуникантов и социальным и культурным контекстом коммуникации. Прагматическая компетенция пронизывает все компоненты иноязычной коммуникативной компетенции. Именно поэтому в структурном плане она включает в себя следующие компонен-

ты: а) социальный (способность интерпретировать социальные контексты коммуникации и социальные роли участников общения; способность выбирать социально приемлемый стиль коммуникации); б) социолингвистический (способность интерпретировать речевое высказывание (социальные значения, вариации регистра и модальность) для создания социального портрета собеседника; способность использовать необходимые языковые и речевые средства для достижения цели коммуникации в соответствии с выбранными социальными ролями); в) социокультурный (способность интерпретировать получаемую информацию о культурном аспекте стран родного и целевого языков в условиях межкультурного и межличностного взаимодействия; способность использовать знания о культуре стран родного и изучаемого языков в процессе общения для решения коммуникативных задач); г) речевой (способность интерпретировать выбор собеседником речевых жанров, когезии и когерентности речевого высказывания; способность выбирать и осуществлять речевое общение в соответствии с правилами построения речевого высказывания для решения коммуникативных задач); д) компенсаторный (способность восполнять языковые и социокультурные пробелы путем переспроса, уточнения, использования информационно-справочных ресурсов). Формирование компонентов прагматической компетенции осуществляется на основе обучения ряду прагматических маркеров – совокупности лексических, грамматических и синтаксических единиц языка, используемых для выражения предполагаемого смысла, организации дискурса и оценочного отношения к выражаемому.

В работе предлагаются четыре группы маркеров: базовые (лексические, смешанные, синтаксические), комментирующие, параллельные (вокативные, маркеры выражения неудовольствия) и дискурсивные (контрастивные, элаборативные, инферентные, маркеры смены темы).

Практическая методика формирования прагматической компетенции студентов на основе корпусных технологий включает пять этапов и двенадцать шагов: 1) объяснение сущности прагматических явлений в языке; 2) обсуждение ключевых моментов организации проектной работы; 3) ознакомление студентов с критериями оценки проектной работы; 4) регистрация студентов в лингвистическом корпусе; 5) инструкции о безопасном использовании корпусных технологий в рамках проекта; 6) поиск и изучение прагматических явлений в лингвистическом корпусе; 7) обсуждение выявленных примеров прагматических явлений; 8) выполнение коммуникативных заданий на использование выявленных прагматических маркеров; 9) взаимное обсуждение письменных работ студентов; 10) внесение необходимых изменений в письменные работы; 11) оценка преподавателем выполненных заданий студентов; 12) рефлексия студентов.

Литература

1. *Canale M., Swain M.* Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing // *Applied Linguistics*. 1980. Vol. 1 (1). P. 1–47.
2. *Canale M.* From communicative competence to communicative language pedagogy // *Language and Communication*. London : Longman, 1983. P. 2–27.
3. *Бим И.Л.* Некоторые актуальные проблемы современного обучения иностранным языкам // *Иностранные языки в школе*. 2001. № 4. С. 5–7.
4. *Ek J.A. van* Objectives for foreign language learning: Vol. 1. Scope. Strasbourg, France : Council of Europe, 1986.
5. *Bachman L.F.* Fundamental considerations in language testing. Oxford : Oxford University Press, 1990.
6. *Гураль С.К., Головкин О.С., Петрова Г.И.* Использование критического дискурса анализа в преподавании иностранного языка в неязыковом вузе // *Язык и культура*. 2018. № 44. С. 167–81.
7. *Гураль С.К.* Дискурс-анализ в свете синергетического видения // *Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики*. 2012. № 6. С. 13–17.
8. *Рыков В.В.* Прагматически ориентированный корпус текстов // *Тверской лингвистический меридиан*. URL: <http://rykov-cl.narod.ru/t.html> (дата обращения: 14.05.2019).
9. *Сысоев П.В., Семич Ю.И.* Обучения студентов направления подготовки «Журналистика» иноязычному письменному высказыванию на основе корпусных технологий // *Язык и культура*. 2019. № 47. С. 260–277.
10. *Чернякова Т.А.* Использование лингвистического корпуса в обучении иностранному языку // *Язык и культура*. 2011. № 4 (16). С. 127–132.
11. *Клочихин В.В.* Формирование колокационной компетенции обучающихся на основе электронного лингвистического корпуса // *Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки*. 2019. Т. 24, № 179. С. 68–80.
12. *Рязанова Е.А.* Методика формирования грамматических навыков речи студентов на основе лингвистического корпуса: английский язык, языковой вуз : автореф. дис. ... канд. пед. наук. М. : МГГУ им. М.А. Шолохова, 2012. 24 с.
13. *Дерябина И.В.* Методика обучения учащихся управлению английских глаголов на основе британского национального корпуса (профильный уровень) : автореф. дис. ... канд. пед. наук. М. : МГГУ им. М.А. Шолохова, 2013.
14. *Morris C.* Foundations of the theory of signs // *International encyclopedia of unified science* / eds by O. Neuratin, R. Carnap, C. Morris. Chicago : University of Chicago Press, 1938.
15. *Yule G.* Pragmatics. Oxford : Oxford University Press, 1996.
16. *Leech G.N.* Principles of pragmatics. London : Longman, 1983.
17. *Ohta A.* A longitudinal study of the development of expression of alignment in Japanese as a foreign language // *Pragmatics and language teaching* / eds by G. Kasper, K. Rose. Cambridge : Cambridge University Press, 2001. P. 103–120.
18. *Fraser B.* Pragmatic markers // *Pragmatics*. 1996. № 6 (2). С. 167–190.
19. *Золотов П.Ю.* Прагматические маркеры как структурный компонент формирования иноязычной прагматической компетенции обучающихся // *Державинский форум*. 2020. № 14. С. 166–170.
20. *Полат Е.С.* Метод проектов на уроках иностранного языка // *Иностранные языки в школе*. 2000. № 2. С. 37–45.
21. *Сафонова В.В., Сысоев П.В.* Элективный курс по культуроведению США в системе профильного обучения английскому языку // *Иностранные языки в школе*. 2005. № 2. С. 7–16.

Сведения об авторах:

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

Золотов Питирим Юрьевич, преподаватель, кафедра лингвистики и гуманитарно-педагогического образования, Педагогический институт Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина (Тамбов, Россия). Email: pitirim93@gmail.com

Поступила в редакцию 20 июля 2020 г.

DEVELOPMENT OF STUDENTS' PRAGMATIC COMPETENCE USING CORPORA

Sysoyev P.V., D.Sc. (Education), Professor, Head of Foreign Language Multicultural Education Research Laboratory at Derzhavin, Tambov State University (Tambov, Russia); Professor at the Foreign Languages Department, Moscow Pedagogical State University (Moscow, Russia). E-mail: psysoyev@yandex.ru

Zolotov P.Yu., Lecturer, Department of Linguistics and Humanitarian-Pedagogical Education, Pedagogical Institute, Derzhavin Tambov State University (Tambov, Russia). E-mail: pitirim93@gmail.com

DOI: 10.17223/19996195/51/12

Abstract. The study is devoted to the development of methods for the formation of students' pragmatic competence using corpora. In the paper pragmatic competence is proposed to be understood as the ability to interpret and use rules for constructing statements, to use statements for various communicative functions in accordance with the characteristics of the interaction of communicants and the social and cultural context of communication. Pragmatic competence pervades all components of foreign language communicative competence. Structurally, it includes the following components: a) the social component (the ability to interpret the social context of communication and the social roles of the communication participants; the ability to choose a socially acceptable style of communication); b) the sociolinguistic component (the ability to interpret a speech utterance (social meanings, register variations and modality) to create the social portrait of the interlocutor; the ability to use the necessary linguistic and speech means to achieve the goal of communication in accordance with the chosen social roles); c) the sociocultural component (the ability to interpret the information received about the cultural aspect of the countries of the native and target languages in the context of intercultural interpersonal interaction; the ability to use knowledge about the culture of the countries of the native and foreign languages in the process of communication to solve communicative tasks); d) the speech component (the ability to interpret the interlocutor's choice of speech genres, cohesion and coherence of the speech utterance; the ability to choose and carry out verbal communication in accordance with the rules for constructing a speech utterance for solving communicative problems); e) the compensatory component (the ability to fill in the linguistic and sociocultural gaps by interrogating, clarifying, using information and reference resources). The formation of the components of pragmatic competence is carried out by developing a number of pragmatic markers – a combination of lexical, grammatical and syntactic units of the language used to express the implied meaning, organize discourse, and the attitude to the utterance. Four groups of markers are proposed in the paper: basic (lexical, hybrid, syntactic), commentary, parallel (vocative, displeasure expression markers) and discourse markers (contrastive, elaborative, inferential, topic change markers). Corpora are modern teaching aids that can significantly enrich the process of mastering a foreign language and the formation of a number of competencies within the framework of foreign language communicative competence. The paper proposes an algorithm for the formation of students'

pragmatic competence using corpora, consisting of five stages and twelve steps: 1) an explanation of the essence of pragmatic phenomena in the language; 2) discussion of key points in the organization of design work; 3) familiarization of students with the criteria for evaluating design work; 4) registration of students in the linguistic corpus; 5) instructions on the safe use of housing technologies in the framework of the project; 6) the search and study of pragmatic phenomena in the linguistic corpus; 7) a discussion of identified examples of pragmatic phenomena; 8) performing communicative tasks for the use of identified pragmatic markers; 9) mutual discussion of the written work of students; 10) making necessary changes to the written work; 11) teacher's assessment of students' completed assignments; 12) students' reflection. The paper describes in detail all the steps and steps. The results of the experiment proved the consistency and effectiveness of the proposed methodology for the formation of students' pragmatic competence using corpora.

Keywords: pragmatics; pragmatic competence; communicative competence; corpora.

References

1. Canale M., Swain M. (1980) Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, Vol. 1(1), pp. 1-47.
2. Canale M. (1983) From communicative competence to communicative language pedagogy // *Language and Communication*. London: Longman. pp. 2-27.
3. Bim I.L. (2001) Nekotorye aktual'nyye problemy sovremennogo obucheniya inostrannym yazykam [Some pressing problems of modern teaching of foreign languages] // *Inostrannyye yazyki v shkole – Foreign languages at school*. 4. pp. 5-7.
4. van Ek J.A. (1986) Objectives for foreign language learning: Vol. 1. Scope. Strasbourg, France: Council of Europe.
5. Bachman L.F. (1990) Fundamental considerations in language testing. Oxford, England: Oxford University Press.
6. Gural S.K., Golovko O.S., Petrova G.I. (2018) Ispolzovaniye kriticheskogo diskurs-analiza v prepodavanii inostrannogo yazyka v neyazykovom vuzе [The use of critical discourse analysis in foreign language teaching in non-linguistic university] // *Jazykikul'tura – Language and Culture*. 44. pp. 167–181.
7. Gural S.K. (2012) Diskurs-analiz v svetе sinergeticheskogo videniya [Discourse Analysis in the Light of Synergetic Vision] // *Vestnik Permskogo natsional'nogo issledovatel'skogo politekhnicheskogo universiteta. Problemy yazykoznaniya i pedagogiki - Bulletin of Perm National Research Polytechnic University. Problems of linguistics and pedagogy*. 6. pp. 13-17.
8. Rykov V.V. (2018) Pragmaticheskiy orientirovanny korpus tekstov [Pragmatically oriented corpus of texts] // *Tverskoy lingvisticheskiy meridian*. <http://rykov-cl.narod.ru/t.html> (Accessed: 14.05.2019)
9. Sysoyev P.V., Syomich Y.I. (2019) Obucheniye studentov napravleniyapodgotovki «Zhurnalistika» inoyazychnom upis'mennom vykazyvaniya osnove korpusnykh tekhnologiy [Teaching journalism major students foreign language writing skills using corpora] // *Jazykikul'tura – Language and Culture*. 47. pp. 260-277.
10. Chernyakova T.A. (2011) Ispolzovaniye lingvisticheskogo korpusa v obuchenii inostrannomu yazyku [The use of linguistic corpus in teaching a foreign language] // *Jazykikul'tura – Language and Culture*. 16. pp. 127-132.
11. Klochikhin V.V. (2019) Formirovaniye kollokatsionnoy kompetentsii obuchayushchikhsyanaosnove elektronnoy lingvisticheskogo korpusa [The formation of the collocation competence of students on the basis of electronic linguistic corpus] // *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnyye nauki*. 179. pp. 68-80.
12. Ryazanova E.A. (2012) Metodika formirovaniya grammaticheskikh navykov rechistudentovnaosnove lingvisticheskogo korpusa: angliyskiy yazyk, yazykovoy vuz [The methodology of formation of students' grammatical speech skills on the basis of the linguistic corpus].

- Abstract of Pedagogics cand. diss. M.: Sholokhov Moscow State University for Humanities.
13. Deryabina I.V. (2013) Metodika obucheniya uchashchikhsya upravleniyu angliyskikh glagolov na osnove britanskogo natsionalnogo korpusa (profilnyy uroven) [Methods of teaching students phrasal verbs based on the British national corpus (specialized level). Abstract of Pedagogics cand. diss. M.: Sholokhov Moscow State University for Humanities.
 14. Morris C. (1938) Foundations of the theory of signs. In Neurath O., Carnap R., Morris C. (Eds.) International encyclopedia of unified science. Chicago: University of Chicago Press.
 15. Yule G. (1996) Pragmatics. Oxford, England: Oxford University Press.
 16. Leech G.N. (1983) Principles of pragmatics. London, England: Longman.
 17. Ohta A. (2001) A longitudinal study of the development of expression of alignment in Japanese as a foreign language. In Kasper, G., & Rose, K. (Eds.). Pragmatics and language teaching, (pp. 103–120). Cambridge: Cambridge University Press.
 18. Fraser B. (1996) Pragmatic markers. Pragmatics. 6 (2). pp. 167–190.
 19. Zolotov P.Y. (2020) Pragmaticheskiyemarker kak strukturnyy komponent formirovaniya inoyazychnoy pragmaticheskoy kompetentsii obuchayushchikhsya [Pragmatic markers as a structural component of the development of foreign language pragmatic competence of students] // Derzhavinskiy forum. 14. pp. 166–170.
 20. Polat E.S. (2000) Metod projektov na urokhinostrannogo yazyka [Method of projects at foreign language lessons] // Inostrannyye yazyki v shkole. 2. pp. 37–45.
 21. Safonova V.V., Sysoyev P.V. (2005) Elektivnyy kurs po kulturovedeniyu SSHA v sisteme profilnogo obucheniya angliyskomu yazyku [The American Cultural Studies elective course in the system of profile English language teaching] // Inostrannyye yazyki v shkole. 2. pp. 7–16.

Received 20 July 2020

КОММУНИКАТИВНЫЙ ДИСКУРС И ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗА

В.П. Фурманова, А.И. Ферстяев

Аннотация. В связи с изучением иностранного языка как феномена культуры и языковой модели мира определенной лингвокультурной общности выстраивается новая парадигма иноязычного образования с целью развития личности, обладающей межкультурной иноязычной компетенцией и адаптацией в новом образовательном пространстве. В соответствии с этим идет поиск новых путей к выходу в реальное межкультурное общение. Проблема исследования заключается в том, чтобы определить, каким образом можно, используя коммуникативный дискурс, обучить межкультурной иноязычной компетенции бакалавров лингвистики, включающей познание иноязычной культуры и способы взаимодействия представителей различных лингвокультурных сообществ с установкой на развитие культурно-языковой личности обучающихся в условиях образовательной среды вуза. Использование коммуникативного дискурса представляется целесообразным потому, что, во-первых, коммуникативный дискурс характеризует коммуникацию в виде языковых средств и их стилистического использования; во-вторых, раскрывает коммуникативный контекст и прагматические установки, указывает на коммуникативные намерения субъекта коммуникации и, в-третьих, эксплицирует этнопсихологические особенности субъекта общения, принадлежащего одновременно языку, культуре и личности. Отсюда следует, что для формирования межкультурной иноязычной компетенции необходимы не только языковые, но и лингво- и этнокультурные знания контекста коммуникации, в котором прослеживаются этно- и социокультурные особенности субъектов коммуникации, представляющих различные культуры. Рассматривая коммуникативный дискурс как речь в социальном контексте и социальное действие, мы выделяем его типичные показатели и раскрываем их через компоненты наполнения образовательной среды в вузе при формировании межкультурной иноязычной компетенции бакалавров лингвистики. В данном случае речь идет о создании когнитивно-дискурсивной концепции обучения межкультурной иноязычной компетенции на основе всестороннего учета коммуникативного дискурса и ее проектировании в условиях образовательной среды вуза.

Ключевые слова: когнитивно-дискурсивный подход; межкультурная иноязычная компетенция; метапредметная компетенция; коммуникативный дискурс; коммуникативный контекст; модус познания; модус поведения; лингвокультура; образовательная среда вуза.

Введение

Преподавание иностранного языка как средства межкультурного общения нацелено на развитие культурно-языковой личности обучаю-

щихся, доминантой которой является межкультурная иноязычная компетенция как стратегическая программа общения с представителями другой лингвокультуры. В связи с развитием мобильности обучающихся и требованиями будущей педагогической деятельности данная компетенция является личностно и профессионально значимой для бакалавров лингвистики, поскольку относится к метапредметным компетенциям и формирует целостное представление о мире, развивает общекультурные и межпредметные знания, что полностью соответствует критериям ФГОС нового поколения, фиксирующего метапредметную направленность результатов иноязычного образования.

Практика обучения иностранным языкам в вузе показывает, что студенты в целом овладевают иноязычной речевой деятельностью на уровне речевых умений аудирования, говорения, чтения, письма. Вместе с тем они испытывают трудности в понимании и когнитивной переработке информации, заложенной в аутентичном иноязычном разговорном дискурсе, хотя именно в нем представлена инокультурная социально значимая информация. К тому же студентам недостает навыков саморефлексии, необходимых для осознания ментальных и вербальных операций при взаимодействии с иноязычной социокультурной реальностью. Таким образом состояние иноязычного образования и повышение качества обучения иностранному языку в сложившейся практике заключается в отсутствии у студентов межкультурной компетенции, и изучения иноязычного контекста коммуникации.

Проведенный анализ содержания межкультурной компетенции в интерпретации разных авторов позволяет выявить ее важные характеристики. Многие отечественные ученые разделяют мнение о сложном содержании данной компетенции, признавая за ней особую «способность воспринимать, понимать, интерпретировать факты другой культуры. В сравнении с коммуникативной компетенцией межкультурная иноязычная компетенция представляет более емкое понятие и отличается от нее, поскольку способность общения предполагает знание иноязычной действительности, выступающей в ее лингвистическом и экстралингвистическом проявлении. В основе заложена совокупность языковых, лингво- и этнокультурных, коммуникативно-прагматических знаний и стратегий их применения в общении с представителями другой культуры. Первое направление, а именно лингвокультурное, мы рассмотрели ранее на основе концептуальной модели и схематично обозначили второе, которые подобно рассматриваем в данной статье.

Методология

Методология исследования основана на когнитивно-дискурсивном подходе к обучению иностранным языкам, поскольку в условиях межкультурного общения происходит развитие когнитивной спо-

способности обучающихся. Эта способность является особым видом мыслительной деятельности и личностной актуализации, позволяющей аналитически подходить к восприятию представителей иного лингвокультурного сообщества и осознанию иных норм коммуникативного поведения на основе сопоставления с собственным.

Методологически значимым представляется рассмотрение коммуникативного дискурса как средства развития межкультурной иноязычной компетенции, поскольку опора на дискурс связан с актуализацией иностранного языка как объекта изучения и понимания, осуществляемой «в коммуникативной деятельности» и поддерживаемой «особыми когнитивными структурами и механизмами в человеческом мозгу» [1]. Обращение к дискурсу обусловлено его способностью представлять весь комплекс когнитивных, языковых, предметных и межкультурных аспектов, что позволяет построить обучение на когнитивно-дискурсивной основе. Когнитивно-дискурсивный подход к обучению требует рассмотрения иноязычного общения с точки зрения совокупности факторов, выделенных В.З. Демьянковым [2, 3], детерминирующих коммуникацию, реализуемую в межкультурном контексте. К ним автор относит, выделяя коммуникацию как процесс обмена информацией (1), когницию как модус познания, восприятия и составления представлений (2), прагматику как знания предмета общения и умение применить эти знания на практике (3), социокультурные особенности знаний, охватывающих как собственно коммуникативные, так и внекоммуникативные цели (4). Отсюда следует, что основой когнитивно-дискурсивной системы обучения иноязычной межкультурной компетенции студентов бакалавриата является не просто язык как система, а язык как элемент коммуникативного процесса, отражающий этно- и социокультурные особенности, интерактивный контекст и поведенческие характеристики представителей различных лингвокультур.

Коммуникативный дискурс относится не только к лингвистике, он обладает междисциплинарной природой, поэтому под ним следует понимать категорию, направленную на регулирование объективного восприятия социума и особенности взаимодействия внутри него. Следовательно, изучая коммуникативный дискурс, мы рассматриваем его как феномен, который нацеливает на анализ этнопсихологических особенностей как важнейшего фактора, принадлежащего одновременно языку, культуре и личности [4, 5].

Последнее является веским научным обоснованием антропоцентризма в языковой педагогике, направленного на развитие культурно-языковой личности бакалавра лингвистики и его межкультурной иноязычной компетенции на основе коммуникативного дискурса, отражающего взаимосвязь языка, культуры и личности. Учитывая, что в современных условиях высшему образованию необходима инновационно

емкая образовательная среда, в которой важно не только содержательное наполнение образовательного контекста, но и виды деятельности субъектов, способных актуализировать знания, осуществлять поиск информации и критически оценивать ее, принимать решения, рефлексировать свое поведение, целесообразно и логически обоснованно считать личностно-деятельностный подход основанием рассматриваемой методологии.

Учитывая вышесказанное, можно отметить, что формирование иноязычной межкультурной компетенции в предлагаемой методической концепции обучения – это целенаправленный, управляемый, дидактически организованный процесс, выстраиваемый посредством применения современных технологий с опорой на стратегии коммуникативной деятельности и с учетом условий образовательной среды.

На основании проведенного теоретического анализа источников правомерно рассматривать иноязычную межкультурную компетенцию бакалавров лингвистики *как неотъемлемый компонент* их подготовки, проявляющейся в способности ориентироваться в контексте коммуникативной ситуации, необходимой для декодирования и адекватной интерпретации иноязычной информации и поведения. В отличие от иноязычной коммуникативной компетенции, межкультурная иноязычная компетенция связана с овладением студентом экстравербальным компонентом картины мира, что формирует способность осознавать, понимать и интерпретировать иноязычную и инокультурную реальность и на этой основе строить процесс иноязычного межкультурного общения с представителем другого лингвосоциума.

Исследование и результаты

Наше исследование направлено на построение когнитивно-дискурсивной концепции формирования межкультурной иноязычной компетенции в условиях образовательной среды вуза. Для выявления специфических особенностей когнитивно-дискурсивной деятельности обучающихся при построении обучения на основе иноязычного дискурса, следует уточнить сущность понятия «дискурс», выявить его типы, актуальные для обучения, определить группы факторов, обуславливающих процессы речемыслительной, познавательной, коммуникативной деятельности личностей обучающихся, и условия, влияющие на успешность обучения межкультурной иноязычной коммуникации.

Проведенный анализ источников показал, что в современных методических работах прослеживается интерес к дискурсивным исследованиям, в которых объектом изучения и предметом обучения выступает иноязычный дискурс. Ученые доказывают, что работа с языком на уровне дискурса способствует формированию у обучаемых более адек-

ватной картины мира, лучшему пониманию носителя иноязычной культуры, его поведения и коммуникативных интенций, а также их ознакомлению с особенностями различных типов дискурса, что положительно сказывается на иноязычной межкультурной компетенции обучающихся [6, 7].

Впервые введенный в аппарат лингвистики в 1952 г. американским лингвистом З. Харрисом термин «дискурс» широко используется в настоящее время. Однако трактовки самого понятия претерпели значительные изменения. Если в начале 70-х гг. XX в. его рассматривали как последовательность речевых актов, связанный текст, устную разговорную форму текста, диалог, группу высказываний, связанных между собой по смыслу, то в современной лингвистической науке дискурс трактуется как «сложное коммуникативное явление», объединяющее в себе «что сказать» и «как сказать» [8]. Многоплановость термина «дискурс» и его использование в различных областях гуманитарного знания порождают разные подходы к трактовке значения и сущности данного понятия. Дискурс, понимаемый с позиций коммуникативного (функционального) подхода к языку как вербальное общение [9], допускает также множество толкований с учетом понимания его природы и структурно-семантических и стилистических особенностей. Рассматривая дискурс в широком смысле, ученые отмечают, что эта категория приобретает более отчетливо выраженное коммуникативное событие, видят в нем сложное переплетение языковой формы, значения и действия. Так, Т.А. ван Дейк утверждает, что дискурс включает в себя и социальный контекст, дающий представление как об участниках коммуникации (и их характеристиках), так и о процессах производства и восприятия сообщений [8].

Отечественные ученые определяют дискурс как «речь, погруженную в жизнь» и полагают, что его можно рассматривать как социальное действие. Например, Н.Д. Арутюнова включает в понятие «дискурс» помимо текста целый комплекс экстралингвистических факторов, утверждая, что «дискурс – связный текст в совокупности с экстралингвистическими, прагматическими, социокультурными, психологическими и другими факторами; текст, взятый в событийном аспекте» [10. С. 5]. Другое определение также согласуется с точкой зрения Т.А. ван Дейка, в котором дискурс – это сложное коммуникативное явление, включающее, кроме текста, еще и экстралингвистические факторы (знания о мире, установки, цели адресанта), необходимые для понимания текста [11].

Многоаспектную трактовку дискурса предлагает В.И. Карасик. Ученый понимает под дискурсом «текст, погруженный в ситуацию общения», допускающий «множество измерений» и взаимодополняющих подходов в его изучении, в том числе прагмалингвистический, психо-

лингвистический, структурно-лингвистический, лингвокультурный, социоллингвистический [12]. Он также предлагает оценивать дискурс как общение людей, рассматриваемое с позиций их принадлежности к той или иной социальной группе или применительно к той или иной типичной речеповеденческой ситуации [13]. При сравнении разных определений и характеристик дискурса ученые приходят к выводу, что дискурс – это речевая единица высшего уровня, обладающая структурной, функциональной спецификой, которая, по утверждению Ю.С. Степанова, предстала как новая черта в облике Языка к концу XX в. [5].

Обобщая рассмотренные дефиниции, следует принять определение дискурса, позволяющее акцентировать те его аспекты, которые важны для разработки технологии обучения с целью формирования иноязычной межкультурной компетенции в условиях образовательной среды. В целом ряде исследований отмечается, что коммуникативный дискурс позволяет выделить различные жанры институционального дискурса, выступающего показателем принадлежности субъектов коммуникации к какому-то социальному институту: политический, научный, деловой, религиозный, педагогический, спортивный, рекламный, массово-информационный, статусно ориентированный (диалогу представителей той или иной социальной группы). Наряду с этим представляется важным противопоставление личностно ориентированного и статусно ориентированного дискурсов. На основе данной классификации выделяется тип дискурса, в основе которого лежит личностно ориентированное общение. Оно реализуется в разговорной форме в межличностном общении языковых личностей, представляющих свои лингвосоциумы. Основным признак личностного, бытового дискурса – стремление выйти на особый, близкий вид общения. В отличие от бытового, в бытийном дискурсе предпринимаются попытки раскрыть свой внутренний мир во всем его богатстве. Это имеет существенное значение при выборе единицы дискурса, подлежащей изучению и анализу при создании когнитивно-дискурсивной направленности обучения иноязычной межкультурной коммуникации студентов бакалавриата.

Построение процесса обучения на дискурсивно-когнитивной основе связано с использованием коммуникативного дискурса как учебного средства, способствующего проникновению в систему чужого языка и в типичные социокультурно обусловленные акты взаимодействия. С этой целью представляется целесообразным понимание дискурса с двух точек зрения: с одной стороны, как текста, погруженного в ситуацию или, по Т. ван Дейку, как «речевой поток» [8], а с другой – как сложного коммуникативного действия. Дискурс как многогранное сложное явление реализуется в различных типах. В специальной литературе в настоящее время имеются различные классификации дискур-

сов, предложенные учеными, представляющими разные области знания и их направления (прагмалингвистика, психолингвистика, лингвокультурология, лингвистика, социолингвистика и др.).

Адекватность взаимодействия субъектов коммуникации выражается в умении прогнозирования коммуникативной ситуации, способности программирования процесса общения и осуществлении социально-психологического управления общением. В основу анализа черт дискурса положена следующая группа признаков жанровых характеристик дискурса: коммуникативная цель, образ субъекта речи (свой–чужой, подчиненный, контактный–дистантный, личный, женщина–мужчина, взрослый и др.); образ адресата коммуникации (свой–чужой, заинтересованный и т.п.); (дальнейшее развитие событий) как выход на последующий эпизод общения (приглашение, обещание, прогноз); событийное содержание, обращенность к экстралингвистическим факторам, отражающим официальность / неофициальность, а также включенность события в личную сферу коммуниканта); языковые средства. По этой причине иноязычный дискурс, определяемый в качестве важнейшей составляющей процесса коммуникации между людьми, в обучении общению должен выступать объектом анализа со стороны обучающихся, предполагающим их погружение в иноязычный и инокультурный контекст коммуникации посредством активизации когнитивных процессов восприятия, переработки и смыслоизвлечения.

Установлено, что англоязычному научно-академическому дискурсу в отличие от русскоязычного присущи следующие характеристики: более выраженный по сравнению с российским научно-академическим дискурсом личностно ориентированный характер коммуникации; предпочтение личного общения формальному; отсутствие эксплицитно выраженных знаков, указывающих на статус общающихся, на иерархию, существующую в академическом сообществе; диффузность общения, проявляющаяся в предпочтении неформального взаимодействия между коллегами по профессии, которые поддерживают активные отношения за пределами профессиональной сферы; низкая дистанция власти в сопоставлении с русской культурой.

Коммуникативный дискурс в определенной степени характеризует устойчивые модусы речепользования, коммуникативного поведения и общения, воспроизводит нормы национальной общественной жизни (приветствие, просьба, благодарность, демонстрация дружелюбия и т.п.), характеризует доминантные особенности общения и национальный характер, что приводит к выделению речевого этикета и форм выражения вежливости.

Коммуникативный дискурс как речь, погруженная в жизнь, помогает распознать коммуникативный контекст, указывающий на коммуникативные намерения субъекта коммуникации, общие идеологические черты и стилистический климат конкретной среды.

Коммуникативный дискурс характеризует не только формальную интерпретацию коммуникации, функциональную интерпретацию в виде использования языка и его единиц в коммуникации, но и ситуативную интерпретацию, как характеристику социально-психологических и социокультурных условий и конкретных обстоятельств общения и конкретных личностей.

В практике общения коммуникативный дискурс представляет разновидность социального коммуникативного взаимодействия и складывается из оптимального сочетания таких уровней, как собственно коммуникативного, интерактивного и перцептивного, и использования системы внутренних коммуникативных ресурсов, необходимых для построения эффективной межкультурной коммуникации.

Участники межкультурной коммуникации как представители определенного лингвокультурного сообщества А и В имеют этно- и социокультурный статус. В межкультурном взаимодействии коммуникативное поведение зависит от этнокультурного сознания как совокупности когнитивных, языковых и психологических структур, национальная маркированность которых обеспечивает их вариабельность.

Интеракция представляет форму взаимодействия, в основе которой заложено социальное действие, связанное с субъективным смыслом и ориентированное на действия других через посредство знаково-символического кода. В коммуникативном процессе на уровне интерсубъективности проявляются обмен смыслами, взятый в его знаковом аспекте, регулирование общения посредством интенции, установление межличностных отношений и оказание воздействия. Межкультурный контекст есть зона пересечения когнитивных пространств представителей двух или более лингвокультурных сообществ.

Лингвокультуры А и Б, соприкасаясь, порождают общий пресуппозиционный фонд и символизируют взаимопонимание с учетом норм и правил коммуникативного поведения контактируемых лингвокультур (ино-, интра- и интеркультурный компоненты).

Интеракция характеризует особенности участников дискурса (социальный статус, социальные роли, характер взаимоотношений (*sachlich, neutral, freundlich*)) и позволяет определить их через анализ используемых языковых средств в контексте «Я–Другой», а также выявить этнокультурный фон общения.

Современные компьютерные технологии позволяют участникам вступать в «живой» интерактивный диалог (устный или письменный) с реальным партнером, делают возможным активный обмен сообщениями в режиме реального времени.

Представляется важным противопоставление личностно ориентированного и статусно ориентированного дискурсов. На основе данной классификации выделяется тип дискурса, в основе которого лежит лич-

ностно ориентированное общение. Оно реализуется в разговорной форме в межличностном общении языковых личностей, представляющих свои лингвосоциумы. В личностно ориентированном дискурсе в общении участвуют коммуниканты, известные друг другу, в статусно-ориентированном дискурсе общение сводится к диалогу представителей той или иной социальной группы. Специфика бытового дискурса состоит в намерении максимально сжать передаваемую информацию, выйти на особый сокращенный код общения, бытийный дискурс предназначен для осмысления, обнаружения, переживания и понимания существенных смыслов коммуникативного взаимодействия.

В целом дискурс представляет способ коммуникативного поведения и общения, поскольку личность выступает как носитель коммуникативной информации и построения взаимодействия в процессе порождения, восприятия, оценки и понимания иноязычной и инокультурной устной и письменной речи.

Опираясь на теоретические положения С. Григорьевой [14], Е.В. Темновой [15], коммуникативный дискурс можно рассматривать как лингводидактическую основу и средство формирования иноязычной межкультурной компетенции (рис. 1). Данный феномен упорядочивает знания и поведение человека относительно норм межкультурного общения и его осуществления на языковом, коммуникативном, прагматическом и ценностно-ориентационном уровнях; в различных видах коммуникации (диалог, монолог, официальная речь, неофициальная речь, публичная речь, слушание, говорение, письмо) в прескрипциях; которые имеют предписывающий характер (что надо делать и как в общении), запретительные прескрипции (чего запрещено делать в общении).

Учитывая показатели коммуникативного дискурса в лингводидактическом аспекте, можно отметить, что межкультурная иноязычная компетенция включает:

– комплекс релевантных знаний: способность обучающегося адекватно воспринимать и понимать инофон, аутентичный иноязычный дискурс на основе разработанных действий и операций с привлечением определенных культурных фоновых (модус познания); способность личности к самостоятельному осуществлению действий и операций, стратегии общения в межкультурном контексте.

Таким образом, в содержание иноязычной межкультурной компетенции включаются не только общая готовность к иноязычной коммуникации и интеракция, но и комплекс релевантных знаний, стратегии межкультурного общения к самостоятельному осуществлению действий и операций в межкультурном контексте, а также качества личности.



Рис. 1. Коммуникативный дискурс

С учетом концепций об организации развивающей среды (Л.С. Выготский, Л.В. Занков, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин и др.) под развивающей средой понимается определенным образом упорядоченное образовательное пространство, в котором осуществляется развивающее обучение.

При рассмотрении образовательной среды мы ограничиваем это понятие применительно к обучению иностранным языкам как методически организованную образовательную среду, оснащенную способами развития комплекса знаний и стратегий. Образовательная среда формируется с учетом конкретных характеристик, задающих параметры развития личности обучающегося и его компетенций, качества и результата обучения.

Проектирование учебного процесса в условиях образовательной среды осуществляется посредством создания условий, способствующих формированию межкультурной иноязычной компетенции; опоры на содержание и способы обучения, активизирующие личностный потенциал обучающегося; технологизации учебного процесса и его направленности на достижение конкретного результата. Для развития этих составляющих иноязычной межкультурной компетенции требуется со-

здавать особые психолого-педагогические и организационно-методические условия при обучении иностранному языку.

Главным при этом является выявление компонентной структуры образовательной среды и ее учет при моделировании когнитивно-дискурсивной методической системы обучения бакалавров лингвистики.

В проектируемой образовательной среде должны быть задействованы следующие компоненты: предметное содержание; учебные стратегии действия и операции мыслительной познавательной и коммуникативно-прагматической деятельности; интерактивное взаимодействие преподавателя и студента, студента и студента как субъектов образовательного процесса; интеграция информационно-коммуникационных технологий и развитие межкультурной иноязычной компетенции как основной вектор культурно-языковой личности бакалавров лингвистики (рис. 2).

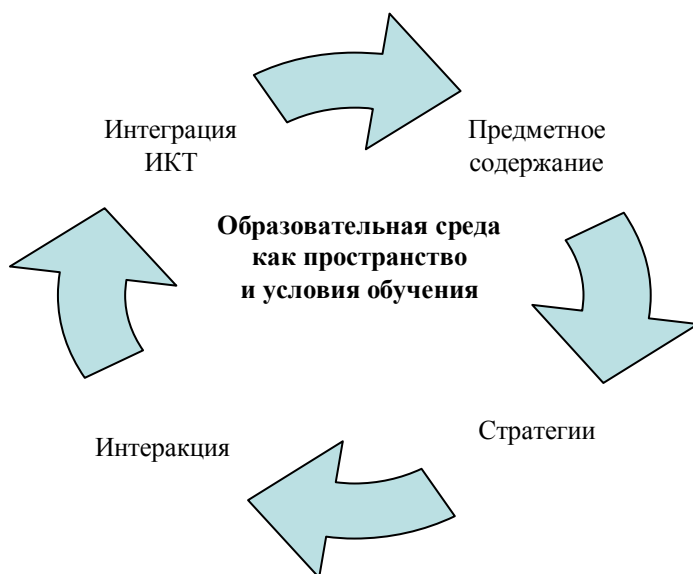


Рис. 2. Компоненты образовательного пространства

Предметное содержание (наполнение конкретным содержанием обучения): подбор и организация материала на основе коммуникативного дискурса, представленного в виде коммуникативных ситуаций, сценариев, раскрывающих модус поведения носителей языка. Так, предлагается тема «Я и мой мир» (англичане) / «Я и мой мир» (немцы), которая включает материал, раскрывающий различные аспекты жизни молодежи (таблица). Этот компонент содержит сведения экстралингвистического характера, представленные в виде концепта, и культурных фоновых (модус познания).

«Я и мой мир»

Англичане	Немцы
1. Family (home, old-young)	1. Familie (Haus, Alte-Junge, mein Heim)
2. Joy and hate at studying	2. Freude und Ärger beim Lernen
3. People (friends and migrants, respect and bullying)	3. Leute (Freunde und Migranten, Respekt und Missverständnis)
4. Dream	4. Traum
5. Future	5. Zukunft
6. Century's problem	6. Problem der Zeit

Коммуникативный дискурс служит модусом ознакомления с правилами коммуникативного поведения носителей языка; осуществление коммуникативной деятельности в соответствии с нормами, сложившимися в данном языковом коллективе, с учетом психологических механизмов воздействия на адресата и использованием лингвистических средств; анализа параметров коммуникативного поведения партнера (социальной роли, интенции, языковых средств выражения) и сравнение с коммуникативным поведением в собственной культуре; выделение общих и дифференцирующих признаков (норм поведения); выявление коммуникативных неудач и нахождение способов их устранения.

В предметном содержании образовательной среды прослеживается взаимовлияние макро- (социокультурная, информационная) и микросреды (собственно образовательная среда учебного учреждения), которые обладают разным содержанием, формой и условными границами. При моделировании условий обучения используется такое их качество, как открытость и способности пересекаться между собой, становясь частью друг друга, расширяться за счет друг друга, образуя единую зону взаимодействия.

В рассматриваемом случае образовательная среда выступает условием привнесения иноязычного контента в процесс обучения; средством насыщения содержательного компонента аутентичным контекстом иноязычного общения: инструментом настройки методической системы обучения на потребности предметной сферы обучения; средством актуализации личностной и межкультурной направленности учебного процесса; условиями интеграции в учебный процесс личностно ориентированных технологий обучения.

Учебные стратегии действия и операции мыслительной познавательной и коммуникативно-прагматической деятельности

Для повышения эффективности и качества преподавания иностранных языков в настоящее время разработаны и описаны различные

стратегии обучения иностранному языку, его применения в коммуникативной сфере. Стратегия – это способы и приемы выполнения задачи, которую человек ставит перед собой. Стратегия нацелена на ее эффективное решение. Учебные стратегии – это набор операций и ресурсов, планируемый обучаемым в целях достижения поставленных образовательных задач. В отличие от **приема обучения** стратегия имеет сложный, комплексный характер. Это целая группа действий, организованных специально для того, чтобы достичь конечной цели.

В данной работе мы исходим из того, что учебная стратегия представляет собой «план ментального действия, необходимый для достижения цели обучения». Речь идет о контролируемой умственной деятельности, связанной с видами учебной деятельности, целью учебного процесса и достижением этой цели.

Стратегии:

- анализировать различные виды информации, характеризующие инофон и социокультурную специфику знаний и правил поведения;
- понимать информацию при восприятии иноязычного коммуникативного дискурса;
- выходить за рамки языковой формы, интегрировать лингвистическую и экстралингвистическую информацию;
- осознавать, понимать и интерпретировать иноязычную и инокультурную реальность и на этой основе строить процесс иноязычного межкультурного общения с представителем другой культуры;
- рефлексировать по поводу корректности собственных речевых способностей и речемыслительных операций, предпринятых для понимания аутентичного дискурса.

Интерактивное взаимодействие преподавателя и студента, студента и студента как субъектов образовательного процесса. По своей структуре лингводидактическая среда включает субъектов учебного процесса и способы управления деятельностью субъектов образовательной среды, направляющие учебный процесс на целевые объекты, подлежащие развитию.

В качестве следующего компонента выступает интерактивный – взаимодействие преподавателя и студента, включающее использование системы проблемно ориентированных, поисковых и творческих заданий в тесной взаимосвязи с подключением информационно-компьютерных технологий. Данное положение основано на мнении ученых о том, что организованная определенным образом «как совокупность... отношений между субъектами образовательного пространства» [16. С. 91] среда должна обладать активностью и задавать необходимые качества системе отношений субъектов образовательного пространства, вносящей соответствующие коррективы в управление субъектами, требующей от них релевантных поставленным целям обу-

чения совместных действий. Отсюда следует, что активность преподавателя определяется как способность постоянно варьировать спектр способов деятельности, насыщать среду адекватным ресурсным потенциалом и социокультурным контекстом, а активность обучающегося проявляется в выборе наиболее подходящих для него способов деятельности и формировании собственного отношения к производимой деятельности.

В процессе решения поставленных задач студенты выступают активными участниками организации учебного процесса. Структура лингводидактической среды при обучении межкультурной иноязычной компетенции обусловлена ее социокультурным и межкультурным наполнением, пространственно-предметным окружением и педагогическими и методическими средствами организации учебного процесса.

Интеграция информационно-коммуникационных технологий. Социокультурное насыщение иноязычной информации при восприятии обучающимися в аудитивной и визуальной форме: например презентации, видеоиллюстрации, дайджесты, видеофильмы, ситуации, соответствующие отобранной тематике и ситуациям общения, объединенные определенной тематикой, и др.

Построение процесса обучения на основе аутентичного иноязычного дискурса (аутентичные ситуации, их анализ из практики иноязычного общения, определение условий общения и правил коммуникативного поведения) осуществляется на основе коммуникативного дискурса, включающего тематику Young Americans – junge Deutsche.

В процессе работы основным является освоение межкультурного контекста общения между носителями иноязычной и собственной лингвокультуры на основе сравнения: определение интенции и способов ее языковой реализации, оказание воздействия на собеседника, построение публичного выступления с опорой на адресата, составление коммуникативных сценариев общения, разыгрывание ситуаций, инсценирование, драматизация, межкультурный тренинг.

Развитие межкультурной иноязычной компетенции культурно-языковой личности бакалавров лингвистики как основной результат обучения в условиях образовательной среды вуза. Формирование иноязычной межкультурной компетенции в предлагаемой концепции – это целенаправленный, управляемый, дидактически организованный процесс, выстраиваемый посредством применения современных образовательных технологий с опорой на стратегии коммуникативной деятельности с учетом коммуникативной и познавательной деятельности обучающихся в образовательной среде.

Заключение

На основе проделанного теоретического и практического анализа поставленной проблемы можно сделать следующее заключение:

1. В статье мы дали обоснование когнитивно-дискурсивного подхода к формированию межкультурной иноязычной компетенции как методологии исследования, который открывает возможности изучения иностранного языка на основе коммуникативного дискурса посредством развития стратегий мыслительной, познавательной и коммуникативно-прагматической деятельности и личностной актуализации обучающихся в сравнении с родной лингвокультурой.

2. Коммуникативный дискурс и его характеристики открывают возможности погружения в контекст иноязычной культуры, эксплицируют взаимосвязь культурных фоновых знаний и поведения, выступая как модус познания модус поведения.

3. На основе предлагаемого подхода выстраивается когнитивно-дискурсивная концепция формирования межкультурной иноязычной компетенции в условиях образовательной среды вуза и раскрываются возможности ее проектирования.

4. Проектирование учебного процесса в условиях образовательной среды осуществляется посредством создания условий, способствующих формированию межкультурной иноязычной компетенции; опоры на содержание и способы обучения, активизирующие личностный потенциал обучающегося; технологизации учебного процесса и его направленности на достижение конкретного результата. Главным при этом является выявление компонентной структуры образовательной среды и ее учет при моделировании когнитивно-дискурсивной методической системы обучения межкультурной иноязычной компетенции бакалавров лингвистики.

5. В проектируемой образовательной среде должны быть задействованы следующие компоненты: предметное содержание; учебные стратегии действия и операции мыслительной познавательной и коммуникативно-прагматической деятельности; интерактивное взаимодействие преподавателя и студента, студента и студента как субъектов образовательного процесса; интеграция информационно-коммуникационных технологий и формирование межкультурной иноязычной компетенции как основой вектор развития культурно-языковой личности бакалавров лингвистики.

Литература

1. *Кубрякова Е.С.* Об установках когнитивной науки и актуальных проблемах когнитивной лингвистики // Известия РАН. Серия литературы и языка. 2004. Т. 63, № 3. С. 3–15.

2. **Демьянков В.З.** Доминирующие лингвистические теории в конце XX века. М., 1995. С. 230–320.
3. **Демьянков В.З.** Когнитивная лингвистика как разновидность интерпретирующего подхода // Вопросы языкознания. 1994. № 4. С. 17–35.
4. **Вежбицкая А.** Сопоставление культур через посредство лексики и прагматики / пер. с англ. А.Д. Шмелёва. М. : Языки славянской культуры, 2001. 272 с. (Язык. Семиотика. Культура. Малая серия).
5. **Степанов Ю.С.** Константы. Словарь русской культуры. Опыт исследования. М. : Языки русской культуры, 1997. 824 с.
6. **Гураль С.К.** Обучение иноязычному дискурсу как сверхсложной саморазвивающейся системе : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Тамбов, 2009. 47 с.
7. **Гураль С.К.** Формирование иноязычной межкультурной компетентности студентов в условиях современного образовательного процесса. Томск, 2012. 195 с.
8. **Дейк Т.А. ван.** Язык. Познание. Коммуникация. Благовещенск, 2000. 308 с.
9. **Кубрякова Е.С.** О когнитивной лингвистике и семантике термина «когнитивный» // Вестник Воронежского государственного университета. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2001. № 1. С. 3–9.
10. **Арутюнова Н.Д.** Теория дискурса. М. : Прогресс, 1990. С. 5.
11. **Караулов Ю.Н., Петров В.В.** От грамматики текста к когнитивной теории дискурса // Дейк Т.А. ван. Язык. Познание. Коммуникация. М. : Наука, 1989. С. 3–9.
12. **Карасик В.И.** О типах дискурса // Языковая личность: институциональный и персональный дискурс : сб. науч. тр. Волгоград, 2000. С. 5–20.
13. **Карасик В.И.** Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград : Перемена, 2002. 477 с.
14. **Григорьева В.С.** Дискурс как элемент коммуникативного процесса: прагмалингвистический и когнитивный аспекты. Тамбов : Изд-во Тамбов. гос. техн. ун-та, 2007. 288 с.
15. **Темнова Е.В.** Современные подходы к изучению дискурса // Язык, сознание, коммуникация : сб. статей / отв. ред. В.В. Красных, А.И. Изотов. М. : МАКС Пресс, 2004. Вып. 26. 168 с.
16. **Гураль С.К., Обдалова О.А.** Синергетическая модель развития образовательного пространства // Язык и культура. 2011. № 4 (16). С. 90–94.

Сведения об авторах:

Фурманова Валентина Павловна – доктор педагогических наук, профессор кафедры иностранных языков, кафедры немецкой филологии, Национальный исследовательский Мордовский государственный университет им. Н.П. Огарева.

Ферстяев Александр Иванович – преподаватель иностранных языков, гимназия № 12, аспирант кафедры немецкой филологии, Национальный исследовательский Мордовский государственный университет им. Н.П. Огарева.

Поступила в редакцию 29 июня 2020 г.

COMMUNICATION DISCOURSE AND FORMING OF INTERCULTURAL FOREIGN-LANGUAGE COMPETENCE IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF THE UNIVERSITY

Furmanova V.P., D.Sc. (Education), Professor of Department of Foreign Languages, Department of German Philology, National Research Ogarev Mordovia State University.

Ferstyaev A.I., Teacher of foreign languages in Gymnasium № 12, teaching languages – English and German, Postgraduate at the Department of German philology.

Abstract. In the process of the study of foreign language as a phenomenon of culture and language model of the world of a certain linguocultural community, a new paradigm of foreign language education is being built with the aim of developing a person with intercultural foreign language competence and adaptation in a new educational space. In accordance with this, new ways are being sought to enter into real intercultural communication. The problem of the study is to determine how, using communicative discourse, it is possible to train intercultural foreign-language competence of bachelor of linguistics, including knowledge of foreign-language culture and ways of interaction of representatives of different linguistic and cultural communities with the establishment on development of cultural and linguistic personality of students in conditions of educational environment of the university. The use of communicative discourse seems appropriate because, firstly, communicative discourse characterizes communication in the form of language means and their stylistic use, secondly, reveals communicative context and pragmatic settings, indicates communicative intentions of the subject of communication, and thirdly exposes ethno-psychological features of the subject of communication belonging simultaneously to language, culture and personality. It follows that the formation of intercultural foreign-language competence requires not only linguistic but also linguistic and ethno-cultural knowledge of the context of communication, where the ethno-cultural and sociocultural characteristics of communication subjects representing different cultures are traced. Considering communication discourse as speech in a social context and social action, we highlight its typical indicators and reveal them through the components of filling the educational environment in the university when forming the intercultural foreign-language competence of bachelor of linguistics. In this case, it is a question of creating a cognitive-discursive concept of teaching intercultural foreign-language competence on the basis of comprehensive consideration of communicative discourse and its design in the educational environment of the university.

Keywords: intercultural foreign language competence; communicative discourse; communicative context; modus of cognition; modus of behavior; educational environment.

References

1. Kubryakova E. S. Ob ustanovkah kognitivnoj nauki i aktual'nyh problemah kognitivnoj lingvistiki. [Cognitive Science Guidenes and Vital Problems of Cognitive Linguistics]. Izvestiya RAN. Seriya literatury i yazyka. 2004. Vol. 63. no 3. pp. 3-15.
2. Dem'yankov V.Z. Dominiruyushchie lingvisticheskie teorii v konce XX veka. [Dominating linguistic theories at the end of the 20th century]. M.: Innetitt yazykoznaniya RAN, 1995. pp. 230-320.
3. Dem'yankov V.Z. Kognitivnaya lingvistika kak raznovidnost' interpretiruyushchego podhoda [Cognitive linguistics as a type of interpretive approach] Voprosy yazykoznaniya. 1994, no. 4 pp. 17-35.
4. Vezhbickaya A.. Sopostavlenie kul'tur cherez posredstvo leksiki i pragmatiki [Comparison of cultures through means vocabulary and grammar] Per. s angl. A. D. Shmeleva. M.: Yazyki slavyanskoj kul'tury, 2001. 272 p. – (Yazyk. Semiotika. Kul'tura. Malaya seriya). ISBN 5-7859-0190-0 5. Stepanov Yu. S. Konstanty. Slovar' russkoj kul'tury. Opyt issledovaniya. [Constants: a Dictionary of russian culture. Research experience]. M.: Yazyki russkoj kul'tury, 1997. 824 p.
6. Gural' S.K. Obuchenie inoyazychnomu diskursu kak sverhslozhnoj samorazvivayushchejsya sisteme [Teaching foreign language discourse as a highly complex self-developing system]: avtoref. dis. ... doctor of pedagogics. Tambov, 2009. 47 p.
7. Gural' S.K. Formirovanie inoyazychnoj mezhkul'turnoj kompetentnosti studentov v usloviyah sovremennogo obrazovatel'nogo processa [The developing of intercultural language competence of students in the conditions of modern educational process]. 2012. 195 p.
8. Dejk T. A. van. Yazyk. Poznanie. Kommunikaciya. [Language. Cognition. Communication.] Blagoveshchensk: BGK im. I. A. Boduena de Kurtene, 2000, 308 p.

9. Kubryakova E.S. O kognitivnoj lingvistike i semantike termina "kognitivnyj" [Some aspects of cognitive linguistics and semantic of term «cognitive»] Vestnik Voronezhskogo Gosudarstvennogo Universiteta. Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikacija 2001. no. 1. pp. 3-9.
10. Arutyunova N.D. Teoriya diskursa. [Discourse theory]. M. : Progress, 1990. pp. 5-2.
11. Karaulov Yu. N., Petrov V.V. Ot grammatiki teksta k kognitivnoj teorii diskursa [From text grammar to the cognitive theory of discourse] Dejk T.A. van. Yazyk. Poznanie. Kommunikaciya. M.: Nauka, 1989. p. 3-9.
12. Karasik V.I. O tipah diskursa. [Types of discourse]. Yazykovaya lichnost': institucional'nyj i personal'nyj diskurs: Sb. nauch. tr. Volgograd, 2000. p. 5-20.
13. Karasik V.I. Yazykovoj krug: lichnost', koncepty i diskurs [Language circle: personality, concepts, discourse] V.I. Karasik.-Volgograd: Peremena. 2002, 477 p. 14. Stepanov Yu.S. Konstanty. Slovar' russkoj kul'tury. Opyt issledovaniya. [Constants: a Dictionary of russian culture. Research experience]. – M.: Yazyki russkoj kul'tury, 1997. – 824 p.
15. Grigor'eva V. S. Diskurs kak element kommunikativnogo processa: pragmalingvisticheskiy i kognitivnyj aspekty [Discourse as element of communicative process: pragmatic and cognitive aspects]. Tambov : Izd-vo Tamb. gos. tekhn. un-ta, 2007. 288 p.
16. Temnova E. V. Sovremennye podhody k izucheniyu diskursa [The modern approaches to research of discourse] Yazyk, soznanie, kommunikaciya: sb. statej / otv. red. V.V. Krasnyh, A. I. Izotov. M.: MAKSS Press, 2004. Vol. 26. 168 p.
17. Gural' S. K. Sinergeticheskaya model' razvitiya obrazovatel'nogo prostranstva [Synergistic model of development of educational space] S.K. Gural', O. A. Obdalovala // Yaz. i kul'tura. 2011, no 4. p. 90-94.

Received 29 June 2020

ОБУЧЕНИЕ ИНОЯЗЫЧНОМУ ВОЕННОМУ ДИСКУРСУ

М.А. Шевченко, С.С. Загайнов, П.Д. Митчелл

Аннотация. Рассматривается роль военного дискурса в контексте иноязычного образования. Поднимается вопрос о необходимости создания специальной методики подготовки военных переводчиков на базе гражданских вузов. Изучаются и сравниваются различные подходы к определению дискурса. Рассматривается вопрос соотношения понятий «дискурс» и «текст», устанавливаются характеристики и взаимосвязь данных понятий. Вводится определение языковой личности военного переводчика, описываются связь и характеристики речевого портрета и языковой личности военного переводчика в целях лучшего понимания процессов, стоящих за формированием профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции военного переводчика, и, следовательно, усовершенствования методических техник преподавания. Обосновывается ключевая роль институционального дискурса в становлении языковой личности военного переводчика. Изучаются характеристики военного институционального дискурса в контексте формирования профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции. Делается вывод о том, что военный дискурс представляет собой один из наиболее характерных типов институционального дискурса, обладающий всеми основными свойствами формализованности, институциональности и ритуальности. Доказывается необходимость фокусирования процесса обучения военных переводчиков на формировании профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции военного переводчика в качестве основной при выполнении профессиональной деятельности. Отмечается необходимость постановки акцента не на логику организации учебного материала, но на логику модуля действий самих обучающихся в целях повышения мотивированности и более глубокого погружения в изучаемую дискурсивную среду. Таким образом, успешная реализация обучающимся всех аспектов овладения военным дискурсом будет составлять профессиональную иноязычную коммуникативную компетенцию военного переводчика, что является одной из важнейших составляющих компетентности специалиста в области лингвистического обеспечения военной деятельности.

Ключевые слова: военный перевод; институциональный военный дискурс; речевой портрет; языковая личность; компетентностный подход; профессиональная иноязычная коммуникативная компетенция.

Введение

На сегодняшний день, ввиду постоянного изменения геополитической обстановки, возникновения новых военных угроз и непрерывного развития международного военного сотрудничества, одной из важнейших задач военного образования становится подготовка большого числа специалистов по военно-учетной специальности «Лингвистиче-

ское обеспечение военной деятельности». В связи с ограниченными возможностями военных высших учебных заведений и особенностями экономической обстановки в стране, важную роль в выполнении данной задачи берут на себя военные учебные центры при федеральных образовательных учреждениях высшего образования. В то же время, согласно существующим квалификационным требованиям, военный переводчик – выпускник гражданского вуза должен обладать теми же компетенциями, что и выпускник военного вуза. Реализация данной цели становится трудновыполнимой в связи с меньшим количеством времени, отводимого на военную подготовку, и, что более важно, невозможностью полного погружения обучающихся гражданских вузов в военные реалии.

В то же время общепризнанным является тот факт, что обучение иностранным языкам невозможно без одновременного обучения иноязычному дискурсу с целью усовершенствования первичного уровня владения иностранным языком, приобретенного на предшествующей ступени образования, и овладения обучающимися иноязычной коммуникативной компетенцией на уровне, достаточном для решения профессиональных социально-коммуникативных задач при общении с носителями языка, а также для дальнейшего самообразования.

Вместе с этим на современном этапе методы и способы обучения военному профессиональному дискурсу (в том числе иноязычному) изучены в недостаточной степени, в особенности в случае гражданских вузов, поскольку подобная практика представляет собой относительно новое явление в системе военного образования Российской Федерации. Как было отмечено выше, основная сложность подобной системы обучения заключается в необходимости обучить военному дискурсу только при помощи программы военной подготовки, без полного погружения в военные реалии, невозможного в условиях гражданского вуза.

Таким образом, чрезвычайно актуальным становится вопрос создания научно обоснованной и экспериментально опробованной методики обучения иноязычному профессиональному военному дискурсу студентов гражданских вузов, проходящих военную подготовку. Ввиду специфики выполняемых подобными специалистами задач, данный вопрос требует детального рассмотрения понятий «дискурс» и «военный дискурс» как основного элемента иноязычной профессиональной компетенции.

Понятие дискурса

Необходимость более глубокого понимания механизмов человеческой коммуникации, в особенности вербальной интеракции, привела к повышенному исследовательскому интересу специалистов в различ-

ных дисциплинах, в первую очередь гуманитарных, к дискурс-анализу [1, 2].

С появлением понятия «дискурс» изменилось и привычное понимание речи, диалога, текста, стиля и в какой-то степени – языка. Первый аспект дискурса описывает его как речь, помещенную в коммуникативный контекст, что, следовательно, делает его категорией с более эксплицитным социальным смыслом, чем индивидуальная речевая деятельность. Как выразилась Н.Д. Арутюнова, «дискурс – это речь, погруженная в жизнь» [3]. Второй аспект дискурса затрагивает его практическую сторону и связан с исследованием законов и правил циркуляции информации через речевые акты в пределах коммуникативной ситуации. Для дискурса при этом характерна динамичность, которая является различием между ним и статическим текстом.

М.Л. Макаров отмечает, что объектом интереса ученых-лингвистов является не собственно дискурс, а его типология, определяемая целым комплексом различных характеристик, среди которых можно выделить как собственно лингвистические и стилистические особенности, так и экстралингвистические: тематика, личность говорящего, контекст и т.д. [4].

В своих работах В.З. Демьянков дал следующее понятие дискурса: «Discourse – дискурс, произвольный фрагмент текста, состоящий более чем из одного предложения или независимой части предложения. Часто, но не всегда он концентрируется вокруг некоторого опорного концепта; создает общий контекст, описывающий действующие лица, объекты, обстоятельства, времена, поступки и т.п., определяясь не столько последовательностью предложений, сколько тем общим для создающего дискурс и его интерпретатора миром, который “строится” по ходу развертывания дискурса» [5. С. 116].

Если говорить о дефиниции дискурса, то его можно определить как некий коммуникативный акт, происходящий между источником и рецептором в конкретном пространственно-временном, социальном и ином контексте и несущий в себе информацию об участниках коммуникации и о процессе порождения и восприятия сообщения; данный коммуникативный акт может иметь различные формы и происходит с или без использования невербальных методов общения.

Дискурс некоторыми исследователями также характеризуется как система текстов со своими законами существования, разрушения и участия в коммуникации. Современная теория коммуникации зачастую прибегает к философской модели М.М. Бахтина, которая описывает процесс общения как коммуникацию особого смыслового типа, превосходящую реальный диалог. Концепция Бахтина подразумевает такую модель коммуникации, которая может существовать при пространственно-временных различиях между коммуникантами и необходимым

условием которой является так называемая смысловая конвергенция, заключающаяся в наличии ответного понимания со стороны рецептора и внутренней солидарности между коммуникантами. Модель М.М. Бахтина принимает высказывание в качестве единицы диалогических отношений, которые выражаются в речи. Существует разница между высказыванием и предложением как единицами языка, заключающаяся в том, что границы высказывания служат для обозначения смены говорящих и речевых субъектов [6]. Отношения, оформляющие высказывание, имеют «внелингвистический», диалогический характер [7]. Таким образом, в ходе обучения иноязычному дискурсу представляется должным уделять серьезное внимание созданию адекватного высказывания.

В данной работе представляется необходимым остановиться на изучении иноязычного профессионального дискурса в качестве основы коммуникативного поведения в пределах конкретной профессиональной деятельности. Дискурс отличается от текста способностью реализовывать конкретные коммуникативные намерения в рамках конкретной коммуникативной ситуации и относительно конкретного партнера, представляющего культуру, которая выражается средствами языкового и неязыкового характера, применение которых обусловлено в той или иной ситуации. В работах таких исследователей, как В.З. Демьянков [4] и М.Л. Макаров [5], обозначаются следующие свойства дискурса:

- ситуативная обусловленность, связанная с тем, что дискурс осуществляется в определенной ситуации, свойственной для той или иной сферы общения;
- тематическая связность и обусловленность, продиктованные раскрытием содержательных компонентов дискурса в рамках конкретной темы;
- социальная направленность, определяемая социальным статусом коммуникантов дискурса;
- динамичный характер, связанный с возможностью изменять тональность и тему дискурса в пределах коммуникативной ситуации;
- неоднородный структурный характер и отсутствие определенных границ.

В связи с тем, что дискурс понимается как результат речевой деятельности, характеризующийся при этом большой степенью обусловленности экстралингвистическими факторами (контекстом коммуникации и условиями общения) и творческой составляющей, то само понятие текста в данном случае расширяется.

Представляется очевидным тот факт, что иноязычное образование в современной его форме не может быть ограничено рамками одного лишь понятия иноязычного текста в роли базы обучения общению на иностранном языке, так как данное понятие не способно раскрыть все

характеристики речевых произведений. Обучение иноязычному профессиональному дискурсу в рамках практики преподавания иностранного языка обладает следующими преимуществами:

- отсутствие жесткой связанности с текстом;
- возможность продолжать общение в любом моменте дискурса;
- возможность имитировать реальное общение, использовать нестандартные языковые явления в новых условиях и с новыми функциями;
- специализированность дискурса, связанная с конкретностью ситуаций общения.

Таким образом, возникает необходимость рассмотреть вопрос соотношения понятий «дискурс» и «текст». Данная необходимость объясняется тем, что любая образовательная модель для обучения определенному виду перевода, в нашем случае – военному, подразумевает отбор особого учебно-речевого материала, что невозможно осуществить, не имея четкого представления о данных понятиях.

В современной гуманитарной науке считается, что дискурс представляет собой в первую очередь устное речевое произведение, тогда как «текст» рассматривается как вербальная запись акта коммуникации и является элементом письменной речи. Соответственно, текст, рассматриваемый изолированно от контекста, может являться предметом только лингвистического анализа, тогда как дискурс подлежит рассмотрению не только в свете лингвистического анализа, но и в социолингвистическом аспекте. Поскольку любой дискурс подразумевает какую-то совместную деятельность, то он рассматривается как взаимный синтез контекста и текста, обладающий существенным коллективным значением для участников, при этом дискурс является процессом, в ходе которого порождается текст [4, 8, 9].

Тем не менее концепция уже упоминавшегося в данной работе ученого М.М. Бахтина о диалогизме человеческого мышления подразумевает, что текст и дискурс синтезированы в единое понятие. Он считает, что любое речевое произведение появляется как ответ на другое речевое произведение и, соответственно, любой письменный текст подразумевает какую-то реакцию или ответ.

По этой причине нецелесообразно проводить границу между источником сообщения (устного или письменного) и его реципиентом для описания процесса живой коммуникации, поскольку восприятие речи носит субъектно-субъектный характер и любой акт понимания подразумевает ответ или внутренний отклик [7, 10].

Согласно вышеупомянутой концепции, понятия «текст» и «дискурс» анализируются как «устный дискурс» и «письменный дискурс», каждый из которых подразделяется на подкатегории, имеющие собственные признаки и характеристики. Так, М. Грегори и С. Кэррол выделяют две подкатегории устного дискурса: подготовленный и спон-

танный (неподготовленный). Спонтанный дискурс находит отражение в произвольной неподготовленной монологической или диалогической речи, когда подготовленный дискурс может базироваться на тексте или нет. В большинстве случаев сфера возникновения подготовленного дискурса носит письменный характер, а его прагматика – изложение или прочтение [11].

Согласно Ю.Е. Прохорову, коммуникация состоит из трех компонентов: это окружающая действительность, т.е. в первую очередь физические и материальные условия, в которых происходит акт коммуникации, текст и дискурс. При этом текст рассматривается как лингвистическая и экстралингвистическая структура коммуникации с определенными правилами организации содержания, а дискурс – как совокупность вербальных форм для осуществления коммуникации [1]. Соответственно, текст и дискурс в коммуникативной лингвистике, наряду с окружающей их действительностью, являются неотъемлемыми компонентами процесса коммуникации как организованной и развивающейся системы.

Деллом Хаймсом проводится разделение между следующими компонентами коммуникативного процесса: источник, рецептор, форма сообщения, код, ситуация, канал связи, тема [12]. Алан Белл вводит понятие «коммуникативная ситуация», которая подразделяется на следующие элементы: окружающая обстановка, участники (отправитель и получатель), результат (эффект) коммуникации, в том числе и непредвиденный. Также существуют цели коммуникации, форма и содержания речевого произведения, стиль сообщения, использующиеся речевые формы, а также жанры и нормы поведения коммуникантов (к примеру, монолог командира части перед строем в сравнении с дискуссией в баре). Упомянутые нормы поведения играют очень важную роль в военной действительности и, соответственно, в военном дискурсе.

Современными исследователями обозначаются две основные разновидности дискурса: статусно ориентированный (институциональный) и личностно ориентированный (персональный).

Личностно ориентированный дискурс, как правило, реализуется в неформальном общении, в нем содержится большое количество невербальной информации. Так, В.И. Карасик выделяет две разновидности персонального дискурса – бытовой дискурс и бытийный дискурс, который в свою очередь может быть прямым и опосредованным [13].

Речевой портрет и языковая личность военнослужащего

Переходя от персонального дискурса, в сфере военного перевода, к статусно-институциональному, необходимо затронуть вопрос о концепции языкового портрета военнослужащего [10], которая непосред-

ственно связывает оба понятия. В конце XX в. ведущим принципом описания языкового материала стал принцип антропоцентризма, основанием для которого послужило стремление изучать язык в тесной связи с человеком. Ключевым понятием современной лингвистики становится «языковая личность», введенная в понятийный аппарат языкознания Ю.Н. Карауловым [14]. Согласно Н.В. Макшанцевой, языковая личность «реализует себя в познавательной и коммуникативной деятельности и предстает в различных ракурсах как мыслительная, смыслообразующая, языковая, речевая, коммуникативная, креативная» [15]. По мнению Т.Г. Винокур, антропоцентрическая ориентация современной лингвистики определяет ее пристальное внимание к языковой личности. При этом интерес представляют как усредненные характеристики носителя языка, так и речевое своеобразие отдельной личности [16]. Изучение языковой личности происходит на основе комплекса устных и письменных текстов, что требует учета речевых произведений, различных по своему статусу, при этом особый интерес представляет ненормированная, социально ограниченная речь, находящаяся за пределами литературного языка [13].

Особого рассмотрения требует понятие языковой личности переводчика, так как в коммуникации он выполняет специальные посреднические функции, что во многом обуславливает его характеристики. Во-первых, в процессе перевода неизменно возникает ситуация, когда исходный и переводной тексты не тождественны друг другу в плане кода коммуникации по причине опосредованности процесса коммуникации языковым сознанием переводчика. Во-вторых, в ситуациях профессионального общения языковой личности переводчика предъявляются особые требования по обеспечению адекватного перевода в отношении как общекультурных фоновых, так и профессиональных знаний: переводчик должен уметь максимально эффективно реализовывать собственные знания в процессе перевода, являясь носителем определенных когнитивных установок.

Как отмечает Т.Н. Тарнаева [17], языковая личность переводчика предполагает наличие следующих характеристик: мультилингвальность, поликультурность, социоцентричность, толерантность, элитарность, устойчивость установок и оценок, развитость и открытость системы экстралингвистических знаний, владение переводческой терминологией и тезаурусом переводоведческого дискурса, обладание переводческим мировоззрением. При экстраполяции данных характеристик на языковую личность **военного** переводчика представляется возможным дать обобщенное определение языковой личности военного переводчика, которая являет собой особый вариант национальной языковой личности, обладающей навыками и умениями по адекватному восприятию текста источника и соответствующей трансляции его стороне-

рецептору при следовании правилам и нормам военного институционального дискурса, передавая значение каждого термина и учитывая межкультурные различия участников коммуникации. Одним из важнейших требований к военному переводчику является владение военным институциональным дискурсом не только как набором языковых средств для его реализации, но также и владение его когнитивной составляющей, заключающейся в общности взглядов, понятий, идей и концептов у участников дискурса. Вслед за Л.П. Тарнаевой, мы также принимаем, что одной из «важнейших составляющих языковой личности переводчика является профессионально-ориентированный лингвокогнитивный тезаурус» [17].

В тесной связи с явлением языковой личности функционирует и концепция речевого портрета. В языкознании стало уже привычным использование этого термина в отношении определенной группы носителей языка [16]. Например, Л.П. Крысин отмечает, что сходство социально-речевых портретов ясно проявляется на материалах диалектологии, в частности, при сопоставлении наречий каких-либо конкретных деревень в пределах целого диалекта [18]. В нашей ситуации представляется возможным рассмотреть в этом же плане неформальную речь военнослужащих, различающихся по принадлежности к какому-либо виду вооруженных сил или роду войск. Другими словами, речевой портрет сержанта ракетных войск и артиллерии в неформальной обстановке общения будет разниться с речевым портретом старшины на ракетном крейсере. Данное различие обусловлено замкнутым характером воинских коллективов, где поддерживаются собственные ритуалы, традиции и специфика социолекта.

Идея фонетического портрета, выдвинутая в середине 1960-х гг. М.В. Пановым и прекрасно выраженная им в ряде фонетических портретов известных деятелей XVIII–XX вв., имеет прямое отношение к разработке понятия «социально-речевой портрет» [19]. Фонетические портреты значимы не только как описания манеры речи и произношения отдельного человека, но они также несут в себе специфику конкретной социальной среды и культурную маркированность, из-за чего приобретают особую социально-культурную важность. Так, М.В. Панов, выбирая портретируемых, делал акцент на их различиях в межкультурном плане, т.е. их принадлежности к определенному социальному слою, поколению, наличие диалектных особенностей, характерных черт их культурной традиции и т.д. [19]. В данной работе по той же причине мы противопоставляем речевые портреты военнослужащих и гражданских людей.

Многие исследователи речевой деятельности вслед за М.В. Пановым обратились к идее речевого портрета. В частности, по причине постепенного угасания гендерной дискриминации в Вооруженных Силах

России и во всем мире в целом все большую актуальность приобретают работы Е.А. Земской в соавторстве с Н.Н. Розановой и М.В. Китайгородской, которые через дополнительную характеристику особенностей женской и мужской речи достигли более полного описания речевого портрета носителей языка [20, 21]. Гендерная лингвистика на период начала подобных исследований не пользовалась особым вниманием со стороны языковедческого сообщества. Различные направления лингвистики подвергали изучению язык и речевую деятельность в их зависимости от социальных, культурных и иных различий; при этом совершенно не учитывалось половое разделение индивидов [20]. Особенности речи, отмеченные авторами, носят только характер языковых тенденций, но никак не законов употребления. Те же авторы подчеркивают взаимосвязь гендерных аспектов с возрастными, профессиональными и социально-культурными.

Существенную роль в развитии языкового портрета современного военнослужащего играет и территориальный фактор. В данном случае стоит обратить внимание на исследования Н.Н. Розановой и М.В. Китайгородской о языковом портрете горожан, где на примере Москвы рассматривался типичный речевой портрет горожанина в обычных обстоятельствах [21]. По мнению данных авторов, в современной эпохе город – это преобладающая форма общественного существования в пространстве. В исследовании подчеркивается, что основным социологическим отличием города от деревни является отсутствие ситуации личного знакомства со всеми или большинством членов коллектива.

Данный фактор важен для составления речевого портрета военнослужащего в двух аспектах. Во-первых, значительное влияние на речевой портрет оказывает пространство проживания, и его смена влечет за собой изменения в речевом портрете, что ясно прослеживается на примере военнослужащих срочной службы-горожан, которые поступают в подразделение и сменяют относительно изолированное место жительства на казарму или боевой корабль, где сразу же происходит перераспределение используемых языковых средств, приобретение новых или утрата старых. Во-вторых, офицерский состав может несколько раз сменить место службы, и языковые особенности речи военнослужащих данных гарнизонов также влияют на их речевые портреты.

Достаточное количество новых сведений позволяет разносторонне рассмотреть речевое поведение военнослужащего в различных ситуациях, формальных и неформальных, экстремальных и штатных. В целом общение между двумя военнослужащими структурно состоит из последовательности достаточно регламентированных микроситуаций, вербальный ответ на которые характеризуется преобладанием речевых формул и клише.

Речевое поведение военнослужащего может быть представлено в определенных типовых ситуациях – боевой подготовке и боевом дежурстве, несении суточного наряда, казарменном быту. В данных ситуациях можно выявить как примеры стратегий и тактик, которых придерживаются участники дискурса, так и речевые клише, применяемые участниками дискурса в конкретной микроситуации. Однако необходимо принимать во внимание тот факт, что коммуникативные стереотипы в военной среде имеют устойчивый характер, и изменения в социальной и экономической жизни общества оказывают на них слабое влияние.

Значительный интерес также вызывает межкультурный подход [22] к языковой личности военнослужащего, представленный коммуникативными ситуациями специфического характера, которые, тем не менее, можно обнаружить в жизни любого военнослужащего и которые обладают наиболее выраженной социокультурной составляющей. К данным микроситуациям можно отнести «Ночные учения», «Постановка задачи личному составу», «Боевое дежурство» и некоторые другие. В первую очередь необходимо отметить, что приведенные ситуации отличаются традиционной структурой и характером взаимодействия участников дискурса, что выражено в устойчивости многочисленных речевых клише и стереотипов поведения, иными словами, они передаются из поколения в поколения без внесения каких-либо изменений. Тем не менее серьезные социальные, исторические и экономические изменения, произошедшие за последнее время в мире, сказались, в том числе, даже на наиболее традиционных коммуникативных практиках. В связи с этим представляется должным уделять внимание динамике языкового существования на примере типовых ситуаций как в различные временные промежутки, так и в разнообразных условиях культуры и общества [21].

При изучении социально-речевого портрета офицера и военного переводчика, представляющего «военную интеллигенцию», в частности, необходимо обратиться к работам Л.П. Крысина, занимавшегося изучением речевого портрета интеллигенции в русском языке. Согласно его наблюдениям, лексические особенности речи различных социальных групп обладают в той или иной степени случайным характером в плане лексики и словоупотребления. Прежде всего, Л.П. Крысин обозначает наличие разногласий в интерпретации и соотносённости друг с другом терминов «интеллигент» и «интеллигенция». Автором был выделен ряд признаков, которые служат для выделения интеллигенции как конкретного социального слоя русского общества на современном его этапе. К данным признакам относятся гуманитарный или технический характер образования, территориальная принадлежность и возраст. Перечисленные особенности можно рассматривать как базу рече-

вого портрета военнослужащего офицерского состава. Богатый словарный запас, равно как и способность правильно его применять, представляют собой отличительную черту гуманитарной интеллигенции, к представителям которой можно отнести военных переводчиков как офицеров с гуманитарным образованием [18]. Речевой портрет подразделяется на два главных аспекта. Первый объединяет особенности набора языковых единиц преимущественно фонетического и лексико-семантического характера, второй – особенности, отличающие речевое поведение представителей той или иной социальной группы [18]. Наиболее значительно данный фактор проявляется в Вооруженных Силах Великобритании: понимание речи военнослужащих сержантского и солдатского состава может представлять для военного переводчика значительные трудности, в то время как речевые произведения офицеров воспринимаются значительно легче и в целом более грамотные. Причина подобной дифференциации кроется в образовании военнослужащего.

Иными словами, одним из требований, предъявляемых к офицерскому составу, является наличие высшего образования, что оказывает положительное влияние на качественный уровень лексического содержания персонально ориентированного дискурса офицера. Таким образом, наличие богатого словарного запаса и умения с ним обращаться, и, что не менее важно, знание норм и правил грамматики и лексики родного и изучаемого языка представляются одной из ключевых частей речевого портрета специалистов данного профиля.

Важно отметить, что речевое поведение военнослужащих офицерского состава характеризуется конкретной особенностью речевого поведения интеллигентных носителей языка, а именно их способностью применять в ходе коммуникации различные варианты языка, необходимые в тех или иных коммуникативных условиях. В квалификацию военного переводчика должно входить умение мгновенно переходить как с родного языка на иностранный, так и наоборот. Данная дисгlossность (или же полигlossность) является отличительной чертой интеллигенции, не свойственной моногlossным носителям просторечных языковых форм, не способным подстраивать свою речь под условия конкретной коммуникативной ситуации.

Необходимо подчеркнуть, что социально-профессиональная среда откладывает отпечаток на персональный и институциональный дискурс соответствующей социальной группы. Таким образом, можно сделать вывод, что речевой портрет военнослужащего определяется рядом социальных и ситуативных факторов, важнейшими среди которых являются образование, возраст, пол говорящего, условия общения и сфера деятельности [23].

Попытки создания речевых портретов носителей языка характерны для различных сфер коммуникации. По мнению Е.В. Осетровой, создание речевого портрета личности является перспективным, поскольку он позволил бы объективнее рассматривать речевые характеристики социальной группы, к которой принадлежит человек. Одновременно с этим такой подход позволил бы выработать систему практических рекомендаций с тем, чтобы совершенствовать речевые навыки каждого конкретного члена общества [24–26].

Характеристики военного институционального дискурса в контексте формирования профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции

Из вышесказанного следует, что из различных взглядов на обучение военных переводчиков наибольший интерес представляет концепция о формировании соответствующей речевому портрету офицера языковой личности. Главную роль в становлении языковой личности играет институциональный дискурс, который являет собой коммуникацию внутри определенных общественных институтов, причем данная коммуникация достаточно жестко определяется статусом коммуникантов и их ролью в данных институтах. Институциональный дискурс регламентирован при помощи определенной структуры социальных отношений, все акты коммуникации и речевые произведения имеют четкую цель и прикладную направленность на решение отдельных проблем и моделируются социальной интеракцией людей, осуществляющих определенную совместную деятельность.

Институциональный дискурс характеризуется предельным количеством ограничений речи, малой контекстообусловленностью, генеральными целями, строгой структурой, главенством глобальной организации. Как правило, этот вид дискурса стремится к полноте описания, он в большинстве случаев монологичен, максимально наполнен смыслами и обладает стандартизованностью языковых средств [4, 13, 27–29].

Необходимо также отметить, что, несмотря на описанное разделение дискурса на институциональный и персональный, граница между ними в некоторых случаях достаточно условна. Так, В.И. Карасиком подчеркивается сложный и многослойный структурный характер любого общения, что объясняет как наличие статусно ориентированных элементов в личностно ориентированном дискурсе, так и обратную ситуацию. Соответственно, можно с достаточной степенью уверенности утверждать, что институциональный дискурс содержит в себе определенное сочетание статусно ориентированных и личностных компонентов, изменение баланса между которыми влияет на его характеристики. В категории институционального дискурса В.И. Карасик выделяет сле-

дующие типы дискурса: политический, административный, **военный**, религиозный, медицинский, рекламный, научный, информационно-массовый, дипломатический, юридический, педагогический, мистический, деловой, спортивный и сценический [30]. Отсюда он делает вывод, что в институциональном дискурсе используются закреплённые в языке формы речевого взаимодействия для общения между людьми, зачастую лично между собой незнакомыми, но взаимодействующими в рамках определенного общественного института.

Множество элементов институционального дискурса достаточно нетривиальны, если рассматривать их в свете бытовой или бытийной коммуникации, особенно в случае военного дискурса. В нем практически все действия коммуникантов определяются некоторыми контекстными рамками, достаточно жестко регламентированными требованиями устава, подчиненностью коммуникантов относительно друг друга, условиями обстановки и т.д. Для обывателя формулировки, жесты, ритуалы и определенный речевой код, составляющие неотъемлемую часть военного дискурса, иногда кажутся совершенной бессмыслицей, тогда как военнослужащие, действующие в рамках единого информационного поля, без них не представляют коммуникацию, особенно в контексте военной действительности.

Контекстная зависимость является краеугольной характеристикой военного дискурса как субкатегории институционального дискурса. По определению, данному А.В. Улановым, военный дискурс представляет собой особый тип речевой организации картины мира военнослужащих, обладающий такими свойствами, как:

- а) соотнесенность с речевой военной ситуацией, окружающей обстановкой военной сферы;
- б) специфической военной хронотопностью;
- в) интенциональностью;
- г) целостностью используемых речевых элементов;
- д) связностью; военно-фактологической информативностью;
- е) процессуальностью;
- ж) интертекстуальностью;
- з) авторитетностью военно-теоретических и военно-исторических источников;
- и) антропоцентричностью военной картины мира;
- к) способностью к взаимодействию с другими дискурсами институционального типа [31].

Военный дискурс – это строго стандартизированный процесс порождения речи, присущий институту вооруженных сил, соотносимый с ним и реализующийся в сумме всех коммуникативных актов военнослужащих и гражданских кадров оборонного ведомства в синтезе с интра- и экстралингвистическими факторами, оказывающими постоянное

влияние на развитие и формирование военного дискурса, а также его перцепцию в пределах соответствующего социального института [32].

Ученые-языковеды по-разному характеризуют военный или милитарный дискурс, и большая часть характеристик так или иначе соотносена с армейской культурой, поскольку, взаимосвязь и взаимозависимость языка и культуры очевидна: язык является мощным орудием идеологической пропаганды, культурной политики, социальных изменений. В то же время наличие идеологии модифицирует язык, провоцирует появление большого количества неологизмов [27]. Во-первых, он обладает межвременным актуальным характером: речь военнослужащих существовала на всем протяжении истории и на каждом определенном этапе исторического развития она обладала колоритом эпохи. Во-вторых, семантика данного дискурса обладает эксплицитной маскированностью, так как одними из проявлений мужественности являлись армейская служба и участие в боевых действиях. В-третьих, милитарный дискурс тесно связан со смежными видами дискурса, как то: военно-патриотический, военно-политический, а также с теми видами дискурса, с которыми он связан на языковом уровне через метафоризацию, как, например, со спортивным дискурсом [32].

За военным дискурсом закреплён статус институционального, что определяется его общественной функцией. Данное утверждение не оспаривается большинством исследователей. Главной характерной чертой любого институционального дискурса является его особый функционал, связанный с обеспечением профессиональной коммуникации конкретного социального института, в данном случае – вооружённых сил и других военизированных организаций. Так, Р.Т. Белл считает, что общественный институт представляет собой властную инстанцию, которая управляет иерархией статусных ролей, осуществляет статусно-ролевое позиционирование основных субъектов социального института [33]. В свою очередь И.Т. Вепрева отмечает, что общественный институт внешне представляет собой совокупность лиц, учреждений, снабжённых определёнными материальными средствами и осуществляющих конкретную социальную функцию [34]. Согласно многим современным ученым-языковедам (М.Ю. Олешков, Р. Водак, А.П. Чудинов, Е.И. Шейгал, О.Л. Михалева, В.И. Карасик и др.), коммуникация в пределах любого социального института обладает статусной направленностью и служит, чтобы «закрепить отношения власти» [30]. Отличия военного дискурса от других видов определяются экстралингвистическими факторами контекста общения и состоят в следующем.

Во-первых, общетиповыми коммуникантами являются «командир и подчиненный» или «вышестоящий и нижестоящий», т.е. данный тип дискурса является средством выражения иерархических отношений. Во-вторых, целью воспроизводства дискурса является организация

деятельности, гарантирующей защищенность государства и его жизненно важных интересов от внутренних и внешних угроз. В-третьих, идеалы и ценности видятся в верности присяге и долгу, в достижении высокого уровня полевой выучки, боевого мастерства и т.д. В-четвертых, хронотопически он определяется любым единством времени и места, в которых выполняются учебно-практические или реальные боевые действия, направленные на защиту государства и его интересов. Будучи институциональным, военный дискурс включает в себя характерные только для него жанры, дискурсивные формулы, стратегии и прецедентные тексты.

Предметом научных споров по-прежнему является структура военного дискурса. В большинстве случаев положение о ядре военного дискурса остается бесспорным, и за него принимается статусно ориентированный профессиональный дискурс. Тем не менее институциональный дискурс предполагает и наличие личностно ориентированной коммуникации, тесно сплетенной со статусно ориентированной. Это подводит многих специалистов к обсуждению значения личностного аспекта в милитарном институциональном дискурсе и дискурсивного положения материалов военно-научного, военно-политического, военно-научного характера, высказываний политиков и военных относительно войны, военно-художественной литературы и публицистики.

Согласно мнению Б.М. Галиева, военный дискурс представляет собой «дискурс о войне как в традиционной, так и в современной ее формах» [35. С. 216]. В данном исследовании предлагается иная точка зрения, рассматривающая трактовку Галиева как чрезмерно широкую, поскольку она предполагает включение в военный дискурс размышления о военной службе и войне непрофессиональных лиц, которые не знакомы с ней. Данный факт представляется нам как не соответствующий статусу институционального дискурса.

В работах Т.С. Юсуповой военный дискурс подразделяется на дискурс формальный и неформальный. Любые материалы художественной литературы и публицистики, посвященные военной тематике, занимают промежуточное положение между формальным и неформальным военным дискурсом [36]. Действительно, нельзя не согласиться, что художественные и публицистические произведения военной тематики являются компонентом военного дискурса в широком его понимании.

В составе военного дискурса мы выделяем «военные материалы», представленные в широком смысле военно-политическими, военно-художественными, военно-техническими, военно-научными, военно-публицистическими текстами и различной документацией военного делопроизводства, составляющей акты военного управления. В более узком смысле «собственно военные материалы» представлены актами

управления и научно-техническими материалами, имеющими непосредственное отношение к жизни и деятельности войск и военных учреждений. Именно данные материалы составляют формальную часть военного дискурса. В свою очередь, неформальная часть дискурса представлена армейским сленгом и военным анекдотом, иными словами, элементами непосредственной неформальной коммуникации в военной среде [36].

У составляющих формальный военный дискурс военных документов и материалов военно-технического характера наблюдается ряд единых лексических особенностей. Так, можно отметить частое применение военной терминологии, претерпевающей непрерывные изменения, связанные с прекращением употребления определенных слов, изменением их значения и появлением новых терминов. Причиной данных процессов является изменение структуры вооруженных сил, появление новых методов ведения войны и образцов вооружения и военной техники. Кроме того, военно-технические материалы и военные документы отличаются широким употреблением сокращений, условных знаков и индексных обозначений. Они необходимы для обозначения образцов вооружения и военной техники.

При обучении студентов (курсантов) иноязычному военному институциональному дискурсу необходимо учитывать собственно языковой и когнитивный аспекты, что отражено в лингвокогнитивном подходе к обучению дискурсу. Данный подход подчеркивает, что эффективность профессиональной коммуникации обусловлена не только выбором языковых средств, но и когнитивной составляющей, т.е. совпадением содержания языковых единиц и общностью знаний об окружающем мире в виде концептов у источника и рецептора. Процесс понимания является, по существу, процессом смыслообразования, иными словами, понимание как функция сознания есть смыслопорождающий акт.

Фокусом внимания данной работы является обучение профессиональному дискурсу специалистов в области лингвистического обеспечения военной деятельности, чья профессиональная деятельность и коммуникация непосредственно связаны со всеми составляющими военной службы и спецификой профессии военного переводчика. Таким образом, обучение должно быть ориентировано на формирование и развитие военного профессионального иноязычного дискурса с упором на военные знания, специфику военных текстов и репрезентацию военных реалий. Содержание данного вида институционального дискурса можно определить как процесс лингвокогнитивной деятельности, в результате которого порождаются речевые произведения, обладающие прагматикой передачи и создания военных знаний и реалий согласно комплексу исторически сложившихся нормативных правил институциональной коммуникации [13].

Военный институциональный дискурс характеризуется высокой степенью конкретики и информационной насыщенностью, которая раскрывается только при следовании закрепленным за институтом нормам ведения профессиональной коммуникации. В данной ситуации особую важность приобретает когнитивный аспект, заключающийся в наличии у будущих специалистов пресуппозитивных навыков порождения речи, другими словами, навыков организации и представления необходимой информации согласно правилам, принятым в данном институте. Значимой стороной такого обучения также является формирование навыков и умений оперировать терминами и понятиями, используемых в военной науке, поскольку военная лексика лежит в основе явления военного дискурса, и владение ей является одной из наиглавнейших компетенций военного лингвиста, необходимых для осуществления эффективной коммуникации в рамках профессиональной деятельности и ситуационного контекста [37, 38].

Таким образом, при обучении профессиональному военному дискурсу, коммуникация между преподавателем и студентами должна проходить в институционально ориентированном контексте, в условиях, максимально воссоздающих реалии военной деятельности. В данной ситуации основной задачей является создание особой методики обучения, в которой согласно целям профессионального образования студенты будут успешно овладевать иностранным языком для эффективного ведения профессиональной иноязычной коммуникации [39], а обучение военному дискурсу будет представлено как процесс развития у обучающихся языковых и когнитивных аспектов профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции военного переводчика, позволяющей эффективно решать профессиональные задачи [1].

Успешная реализация обучающимся всех вышеперечисленных аспектов овладения военным дискурсом будет составлять **профессиональную иноязычную коммуникативную компетенцию военного переводчика**, что является одной из важнейших составляющей компетентности специалиста в области лингвистического обеспечения военной деятельности. Необходимо также отметить, что формирование профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции военного переводчика требует постановки акцента не на логику организации учебного материала, а на логику модуса действий самих студентов (курсантов), что по сравнению с традиционной методикой обучения обеспечивает более высокую мотивированность обучающихся и более глубокое погружение в изучаемую дискурсивную среду. Эффективность данной методики обусловлена высокой степенью участия обучающихся в образовательном процессе и бóльшим упором на задействование когнитивных процессов реализации дискурса, что представляет особую важность, поскольку именно навыки организации и трансляции

в процессе порождения речи военных знаний и реалий являются показателем овладения профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции военным переводчиком.

Заключение

Таким образом, военный дискурс представляет собой один из наиболее характерных типов институционального дискурса, обладающий основными свойствами формализованности, институциональности и ритуальности. В структуре военного дискурса можно обозначить понятия формального и неформального дискурса с текстовой основой в виде военных материалов. Владение военным дискурсом является главной составной частью профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции военного переводчика, и, следовательно, компетентности специалиста в области лингвистического обеспечения военной деятельности. Соответственно, основной упор при обучении военных лингвистов должен ставиться на формировании у них профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции военного переводчика в качестве основной при выполнении профессиональной деятельности. Формирование профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции военного переводчика предполагает использование особых методов обучения, при которых у студента (курсанта) вырабатываются лингвистические и когнитивные составляющие, позволяющие реализовать военный дискурс.

Несмотря на то, что особый акцент делается на когнитивном аспекте как самом трудном при обучении, поскольку он включает в себя фоновые знания и экстралингвистические составляющие, основой порождения военного дискурса является военная терминосистема. Также обучение военному дискурсу носит довольно субъективный и индивидуальный характер, что обусловлено как самим характером содержания обучения, так и стратегиями обучающегося при овладении дискурсом. Данный фактор актуализирует необходимость выведения речевого портрета военнослужащего в целях лучшего понимания процессов, стоящих за формированием профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции военного переводчика, и, следовательно, усовершенствования методических техник преподавания, а также построения на его основе результатов обучения иноязычному военному дискурсу.

Таким образом, результаты данной работы могут быть использованы при разработке различных методик обучения военных переводчиков на военных кафедрах и в военных учебных центрах на базе гражданских вузов, подготовке специалистов в военных высших учебных заведениях и преподавании иностранных языков в условиях учебных заведений с военным уклоном или имеющих программу военной подготовки.

Литература

1. **Прохоров Ю.Е.** Действительность. Текст. Дискурс. М. : Флинта : Наука, 2006. 224 с.
2. **Dijk T.A.** Handbook of Discourse Analysis: Discourse analysis in society. Academic Press, 1985. V. 4(a). 228 p.
3. **Арутюнова Н.Д.** Дискурс // Лингвистический энциклопедический словарь. М. : Советская энциклопедия, 1990. С. 136–137.
4. **Макаров М.Л.** Основы теории дискурса. М. : ИТДГК «Гнозис», 2003. 280 с.
5. **Демьянков В.З.** Интерпретация политического дискурса в СМИ // Язык СМИ как объект междисциплинарного исследования. М. : Изд-во МГУ, 2001. С. 116–133.
6. **Основы** теории коммуникации : учебник / под ред. М.А. Василика. М. : Гардарики, 2006. 615 с.
7. **Бахтин М.М.** Эстетика словесного творчества. М. : Искусство, 1979. 424 с.
8. **Discourse in Action** / ed. by Sigrid Norris and Rodney H. Jones. London ; New York : Routledge, Taylor and Francis Group, 2005. 226 p.
9. **Hatch E.** Discourse and Language Education. Cambridge : Cambridge University Press, 2000. 327 p.
10. **Николаева Т.М.** «Социолингвистический портрет» и методы его описания // Русский язык и современность. Проблемы и перспективы развития русистики : докл. Всесоюз. науч. конф. М., 1991. Ч. 2.
11. **Gregory M., Carroll S.** Language and Situation: Language Varieties and Their Social Contexts. Routledge and Kegan Paul, 1978. P. 113.
12. **Хаймс Д.Х.** Этнография речи // Новое в лингвистике. М., 1975. Вып. 7.
13. **Карасик В.И.** О категориях дискурса // Языковая личность: социолингвистический и эмотивный аспекты. Волгоград : Перемена, 1998. С. 185–196.
14. **Караулов Ю.Н.** Русский язык и языковая личность. М. : Наука, 1987. 261 с.
15. **Макишанцева Н.В.** Формирование языковой личности будущего специалиста-лингвиста в высшей школе на основе концептуального подхода // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова. 2010. № 1. С. 43–46.
16. **Винокур Т.Г.** Речевой портрет современного человека // Человек в системе наук / ред. И.Т. Фролов. М. : Наука, 1989. С. 361–369.
17. **Тарнаева Л.П.** Перевод в сфере делового общения: диалог языков и культур (лингводидактический аспект). СПб. : Книжный дом, 2017. 134 с.
18. **Крысин Л.П.** Современный русский язык: Социальная и функциональная дифференциация. М. : Языки славянской культуры, 2003. 568 с.
19. **Панов М.В.** История русского литературного произношения XVIII–XX вв. / отв. ред. Д.Н. Шмелёв. М. : Наука, 1990. 453 с.
20. **Земская Е.А.** Язык как деятельность: Морфема. Слово. Речь. М. : Языки славянской культуры, 2004. 688 с.
21. **Китайгородская М.В., Розанова Н.Н.** Языковое существование современного горожанина: На материале языка Москвы. М. : Языки славянских культур, 2010. 496 с.
22. **Щепилова А.В.** Тактика реализации межкультурного подхода: цели, документы, практика // Диалог культур. Культура диалога: в поисках передовых социогуманитарных практик : материалы Первой междунар. конф. / под общ. ред. Е.Г. Таревой, Л.Г. Видуловой. М. : Языки Народов Мира, 2016. С. 604–611.
23. **Милехина Т.А.** Современный русский язык: Социальная и функциональная дифференциация. М. : Языки славянской культуры, 2003. 568 с.
24. **Паришина О.Н.** Российская политическая речь: Теория и практика / под ред. О.Б. Сиротининой. 2-е изд., испр. и доп. М. : Изд-во ЛКИ, 2007. 232 с.

25. **Поринева Е.Р., Зиновьева И.Ю.** Подготовка профессиональных переводчиков в свете нового государственного стандарта // Высшее образование в России. 2011. № 3. С. 63–69.
26. **Стилистика** текста : межвуз. сб. науч. тр. / под ред. В.М. Бухарова. Н. Новгород : Нижегород. гос. лингв. ун-т им. Н.А. Добролюбова, 2007. 100 с.
27. **Карасик В.В.** Языковой круг: личность, концепты, дискурс. М. : Гнозис, 2004. 389 с.
28. **Леонтьев А.А.** Основы теории речевой деятельности. М. : Наука, 1974. 367 с.
29. **Шейгал Е.И.** Семиотика политического дискурса. М. : Гнозис, 2004. 324 с.
30. **Карасик В.И.** Дискурсология как направление коммуникативной лингвистики // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. 2016. № 1 (21). С. 17–34.
31. **Уланов А.В.** К вопросу об экстралингвистическом фоне русского военного дискурса // Наука о человеке: гуманитарные исследования. 2014. № 2 (10). С. 248–255.
32. **Сдобнова Ю.Н.** Некоторые дискурсивные особенности современной военной терминосистемы вооруженных сил Франции // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Серия: Гуманитарные науки. 2014. № 10 (696). С. 195–209.
33. **Белл Р.Т.** Социолингвистика. Цели, методы и проблемы. М. : Междунар. отношения, 1980. 318 с.
34. **Вепрева И.Т.** Метаязыковые стратегии в стилистически неоднородных текстах современных СМИ // Современная речевая коммуникация: стратегии и жанры : сб. науч. Ст. / под ред. О.С. Иссерс. Омск : Изд-во Омского гос. ун-та, 2009. Вып. 1. 199 с.
35. **Галиев Б.М.** Общение в военном дискурсе // В.А. Богородицкий: научное наследие и современное языковедение : тр. и материалы междунар. науч. конф. Казань : Казан. гос. ун-т, 2007. Т. 1. С. 216.
36. **Юсупова Т.С.** Структурные особенности военного дискурса // Известия Самарского научного центра РАН. 2009. № 4 (4). С. 1055–1058.
37. **Шевченко М.А., Игнатов А.А., Гураль С.К.** Роль профессионального подязыка в обучении военному переводу // Язык и культура. 2015. № 4 (32). С. 164–172.
38. **Mitchell L.A., Vozdvizhenskiy V.V., Mitchell P.J.** The role of actual situational contexts in the interpretation of situation-bound utterances // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2015. Т. 200. С. 313–317.
39. **Mitchell P.J., Pardinho L.A., Yermakova-Aguiar N.N., Meshkov L.V.** Language Learning and Intercultural Communicative Competence: An Action Research Case Study of Learners of Portuguese // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2015. Т. 200. С. 307–312.

Сведения об авторах:

Шевченко Михаил Александрович – подполковник, кандидат педагогических наук, начальник учебной части – заместитель начальника кафедры военного учебного центра, Национальный исследовательский Томский государственный университет (Томск, Россия). E-mail: sheffcomms@mail.ru

Загайнов Сергей Сергеевич – лейтенант, преподаватель военного учебного центра, Национальный исследовательский Томский государственный университет (Томск, Россия). E-mail: 48zegess15@gmail.com

Митчелл Петр Джонович – доктор педагогики, заведующий кафедрой перевода и языковых коммуникаций, Национальный исследовательский Томский государственный университет (Томск, Россия). E-mail: peter_mitchell@mail.ru

Поступила в редакцию 2 мая 2020 г.

TEACHING FOREIGN LANGUAGE MILITARY DISCOURSE

Shevchenko M.A., Ph.D. (Philology), Head of Educational Department and Deputy Head of Department of Military Training Center, National Research Tomsk State University (Tomsk, Russia). E-mail: sheffcomms@mail.ru

Zagainov S.S., Lecturer, Military Training Center, National Research Tomsk State University (Tomsk, Russia). E-mail: 48zegess15@gmail.com

Mitchell P.J., Doctor of Education, Head of the Department of Translation and Language Communication, National Research Tomsk State University (Tomsk, Russia). E-mail: peter_mitchell@mail.ru

DOI: 10.17223/19996195/51/14

Abstract. This article examines the role of military discourse in foreign language education. The issue of the necessity to create a special technique of preparing military interpreters at civilian higher education institutions is raised. Different approaches to defining discourse are examined and compared. The issue of correlation between the notions of "discourse" and "text" is examined and the characteristics and interrelation of these notions are established. A definition of the linguistic persona of a military interpreter is introduced, and the relationship and characteristics of the speech portrait and linguistic persona of a military interpreter are studied in order to better understand the processes behind the formation of the professional foreign-language communication competence of a military interpreter and, consequently, to improve teaching techniques. The central role of institutional discourse in the development of the linguistic persona of the military interpreter is being substantiated. The characteristics of military institutional discourse in the context of forming professional foreign-language communication competence are examined. The conclusion is made that military institutional discourse is one of the most distinctive types of institutional discourse, with all the basic properties of formalism, institutionality and rituality. It is argued that the process of training military interpreters should focus on the development of the professional foreign-language communication competence of the military interpreter as the main one in the performance of professional duties. At the same time, it is noted that the emphasis should be placed not on the logic of organizing the educational material, but on the logic of the *modus operandi* of the students themselves in order to increase their motivation and ensure deeper immersion in the discursive environment studied. Thus, the successful acquisition by students of all aspects of military discourse will form the professional foreign-language communication competence of the military interpreter, which is one of the most important factors ensuring the competency of a specialist in the language support of military activities.

Keywords: military interpreting; institutional military discourse; speech portrait; linguistic persona; competence approach; professional foreign-language communication competence.

References

1. Prohorov YU.E. *Dejstvitel'nost'. Tekst. Diskurs*. M., Flinta; Nauka. 2004. 224 s. izd. 2 M., Flinta; Nauka, 2006. 224 s.
2. Dijk T.A. *Handbook of Discourse Analysis: Discourse analysis in society*. Academic Press, 1985. V. 4(a). 228 p.
3. Arutyunova N. D. *Diskurs // Lingvisticheskij enciklopedicheskij slovar'*. M.: Sovetskaya enciklopediya, 1990. S. 136 137.
4. Makarov M.L. *Osnovy teorii diskursa*. M.: ITDGK «Gnozis», 2003. 280 s.
5. Dem'yanov, V.Z. *Interpretaciya politicheskogo diskursa v SMI // YAzyk SMI kak ob"ekt mezhdisciplinarnogo issledovaniya [Tekst] / V.Z. Dem'yanov*. M.: Izd-vo MGU, 2001. S. 116 133.
6. *Osnovy teorii kommunikacii : uchebnik / pod red. M. A. Vasilika*. M. : Gardariki, 2006. 615 s.

7. Bahtin M.M. *Estetika slovesnogo tvorchestva*. M.: Iskusstvo, 1979, 424 s.8. Discourse in Action / Edited by Sigrid Norris and Rodney H. Jones. Rontledge. Taylor and Francis Group, London and New York, 2005. 226 pp.
9. Hatch E. *Discourse and Language Education* / E. Hatch. Cambridge University Press, 2000. 327 pp.
10. Nikolaeva T.M. «Sociolingvisticheskij portret» i metody ego opisaniya / T.M. Nikolaeva // *Russkij yazyk i sovremennost'*. Problemy i perspektivy razvitiya rusistiki. Doklady Vse-soyuznoj nauchnoj konferencii. CHast' 2. M., 1991.
11. Gregory M. *Language and Situation: Language Varieties and Their Social Contexts* / Gregory M., Carroll S. Routledge and Kegan Paul, 1978. Pp. 113.
12. Hajms D.H. *Etnografiya rechi* // *Novoe v lingvistike*. M., 1975. Vyp. 7.
13. Karasik V.I. O kategoriyah diskursa // *Yazykovaya lichnost': sociolingvisticheskij i emotivnyj aspekty*. Volgograd: Peremena, 1998. P. 185–196.
14. Karaulov YU.N. *Russkij yazyk i yazykovaya lichnost'*. M.: Nauka, 1987. 261 s.
15. Makshanceva N.V. Formirovanie yazykovoj lichnosti budushchego specialista-lingvista v vysshej shkole na osnove konceptual'nogo podhoda // *Vestnik Nizhegorodskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta im. N. A. Dobrolyubova*. 2010. № 1. P. 43–46.
16. Vinokur T.G. *Rechevoj portret sovremennogo cheloveka* // *Chelovek v sisteme nauk* / Red. I.T. Frolov. M.: Nauka, 1989. P. 361–369.
17. Tarnaeva L.P. *Perevod v sfere delovogo obshcheniya: dialog yazykov i kul'tur (lingvodidakticheskij aspekt)* / L.P. Tarnaeva. SPb.: Knizhnyj dom, 2017. 134 s.
18. Krysin L.P. *Sovremennyy russkij yazyk: Social'naya i funkcional'naya differenciatsiya* / Ros. akademiya nauk. In-t russkogo yazyka im. V.V. Vinogradova. M.: Yazyki slavyanskoj kul'tury, 2003. 568 s., vklejka posle s. 192.
19. Panov M. V. *Istoriya russkogo literaturnogo proiznosheniya XVIII–XX vv.* / Otv. red. D. N. SHmelev; AN SSSR: In-t rus. yaz. M.: Nauka, 1990. 453 s.
20. Zemskaya E.A. *Yazyk kak deyatel'nost': Morfema. Slovo. Rech'*. M.: Yazyki slavyanskoj kul'tury, 2004. 688 s.
21. Kitajgorodskaya M.V., Rozanova N.N. *Yazykovoe sushchestvovanie sovremennogo gorozhanina: Na materiale yazyka Moskvy*. M.: Yazyki slavyanskikh kul'tur, 2010. 496 s.
22. SHCHepilova A.V. *Taktika realizacii mezhkul'turnogo podhoda: celi, dokumenty, praktika* // *Dialog kul'tur. kul'tura dialoga: v poiskah peredovykh sociogumanitarnykh praktik. Materialy Pervoj mezhdunarodnoj konferencii. Pod obshchej redakciej E.G. Tarevoj, L.G. Vikulovoj*. M.: Obshchestvo s ogranichennoj otvetstvennost'yu "Yazyki Narodov Mira", 2016. P. 604–611.
23. Milyohina T.A. *Sovremennyy russkij yazyk: Social'naya i funkcional'naya differenciatsiya* / Ros. akademiya nauk. In-t russkogo yazyka im. V.V. Vinogradova. M.: Yazyki slavyanskoj kul'tury, 2003. 568 s., vklejka posle s. 192.
24. Parshina O.N. *Rossiyskaya politicheskaya rech': Teoriya i praktika* / O.N. Parshina pod red. O.B. Sirotininoj. Izd. 2–e, ispr. i dop. M.: Izd-vo LKI, 2007. 232 s.
25. Porshneva E.R., Zinov'eva I.YU. *Podgotovka professional'nyh perevodchikov v svete novogo gosudarstvennogo standarta* // *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2011. №3. S. 63–69.
26. *Stilistika teksta: mezhvuzovskij sb. nauch. tr / pod red. V.M. Buharova*. N. Novgorod: Nizhegorodskij gosudarstvennyj lingvisticheskij universitet im. N.A. Dobrolyubova, 2007. 100 s.
27. Karasik V.V. *Yazykovoj krug: lichnost', koncepty, diskurs* / V. I. Karasik. M.: GNOZIS, 2004. 389 s.
28. Leont'ev A.A. *Osnovy teorii rechevoj deyatel'nosti* / A.A. Leont'ev. M.: Nauka, 1974. 367 s.
29. SHEjgal E. I. *Semiotika politicheskogo diskursa* / E. I. SHEjgal. M.: Gnozis, 2004. 324 s.
30. Karasik V.I. *Diskursologiya kak napravlenie kommunikativnoj lingvistiki* // *Aktual'nye problemy filologii i pedagogicheskoy lingvistiki*. 2016 g. № 1 (21). P. 17–34.

31. Ulanov A.V. K voprosu ob ekstralingvisticheskom fone russkogo voennogo diskursa // Nauka o cheloveke: gumanitarnye issledovaniya. Omsk: 2014 g. № 2 (10). P. 248–255.
32. Sdobnova YU.N. Nekotorye diskursivnye osobennosti sovremennoj voennoj terminosistemy vooruzhennyh sil Francii // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki. M.: 2014. № 10 (696). P.195–209.
33. Bell R.T. Sociolingvistika. Celi, metody i problemy. M.: Mezhdunarodnye otnosheniya, 1980. 318 c.
34. Vepreva I.T. Metazykovye strategii v stilisticheski neodnorodnyh tekstah sovremennyh SMI // Sovremennaya rechevaya kommunikaciya: strategii i zhanry: sbornik nauchnyh statej / pod red. O.S. Issers. Omsk: Izd-vo Om. gos. un-ta, 2009. Vyp. 1. 199 p.
35. Galiev B. M., Obshchenie v voennom diskurse / B. M. Galiev // V. A. Bogorodickij: nauch. nasledie i sovr. yazykovedenie : tr. i mat. mezhdunar. nauch. konf. Kazan' : Kazan, gos. un-t, 2007. T. 1. S. 216.
36. YUsupova T. S. Strukturnye osobennosti voennogo diskursa // Izvestiya Samarskogo nauchnogo centra RAN. 2009. № 4 (4). P. 1055–1058.
37. SHevchenko M.A., Ignatov A.A., Gural' S.K. Rol' professional'nogo pod"yazyka v obuchenii voennomu perevodu // YAzyk i kul'tura. 2015. №4 (32). P. 164–172.
38. Mitchell L.A., Vozdvizhenskiy V.V., Mitchell P.J. The role of actual situational contexts in the interpretation of situation-bound utterances // Procedia - Social and Behavioral Sciences. 2015. T. 200. P. 313–317.
39. Mitchell, P.J., Pardinho, L.A., Yermakova-Aguiar, N.N. and Meshkov, L.V. Language Learning and Intercultural Communicative Competence: An Action Research Case Study of Learners of Portuguese // Procedia - Social and Behavioral Sciences. 2015. T. 200. P. 307–312.

Received 2 May 2020

Научный журнал

Язык и культура

№ 51 2020

Редактор Ю.П. Готфрид
Редактор-переводчик В.В. Воздвиженский
Оригинал-макет А.И. Лелоюр
Дизайн обложки Л.Д. Кривцовой

Подписано в печать 26.09.2020 г.
Формат 70х108¹/₁₆. Печ. л. 18. Усл. печ. л. 13,8. Гарнитура Times.
Тираж 50 экз. Заказ № . Цена свободная.

Дата выхода в свет 02.10.2020 г.

Адрес редакции и издателя:

634050, Томск, пр. Ленина, 36
Национальный исследовательский Томский государственный университет
Телефон / факс: 8+(3822)–52-97-42
E-mail: gural.svetlana@mail.ru

Издательство: Издательство ТГУ.

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
Издательства ТГУ
634050, г. Томск, Ленина, 36
Тел. 8+(382-2)–52-98-49
Сайт: <http://publish.tsu.ru>; E-mail: rio.tsu@mail.ru